

YHTEISTYÖTÄ ILMAN YHTEISTÄ KIELTÄ

Tutkimus päiväkodin henkilöstön ja maahanmuuttajaperheiden välisestä yhteistyöstä

Pro gradu-tutkielma

Maria Arttijeff

30895

Kasvatustieteen tiedekunta

Kasvatustiede

Kaarina Määttä

Lapin yliopisto

2015

Tiivistelmä

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Yhteistyötä ilman yhteistä kieltä

Tekijä: Maria Arttijeff

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ_x_ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 67+3

Vuosi: 2015

Tämän tutkimuksen tarkoituksen on selvittää päiväkodin henkilöstön ja maahanmuuttajaperheiden välistä yhteistyötä ja erityisesti sitä, mitä on yhteistyö ilman yhteistä kieltä. Tutkimus on tehty varhaiskasvatuksellisesta näkökulmasta ja se keskittyi lisäksi maahanmuuttajalapsiin ja heidän perheisiinsä suomalaisessa päiväkotimaailmassa. Tutkimuksen teoriaosassa käsitellään maahanmuuttajataustaisten lasten päiväkotijärjestelyjä ja koulumaailmaa sekä muita aihepiirin kannalta ajankohtaisia teemoja, kuten kasvatuskumppanuutta, monikulttuurisuutta ja asiakaslähtöisyyttä.

Tutkimus on kvalitatiivinen. Aineisto kerättiin sekä kyselylomakkeella kahdessa eri päiväkodissa, jotka nimettiin Isolan ja Pienolan kunnan päiväkodeiksi. Molemmissa oli maahanmuuttajalapsia ja kyselyyn osallistuneilla päiväkotien ja perhepäivähoidon työntekijöillä oli kokemusta maahanmuuttajalapsista ja heidän perheistään. Lisäksi aineistoa täydennettiin haastattelemalla Isolan kaupungin päivähoidon ja opetustoimen maahanmuuttajakoordinaattoreita sekä Pienolan kunnasta perhepäivähoidon ohjaajaa. Haastattelut olivat avoimia haastatteluja ja analyysimenetelmänä teemoittelu.

Yhteistyö ilman yhteistä kieltä poikkeaa kantaväestön kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Välillä yhteisen kielen puuttuminen tuottaa hankaluuksia päiväkodin arjesta selviämisessä ja varsinkin päiväkodin aloitusvaiheessa syntyy helposti väärinymmärryksiä, kun osapuolet eivät tule täysin ymmärretyiksi keskenään. Maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävä yhteistyö koetaan kuitenkin tärkeäksi ja siihen suhtaudutaan samalla tavalla kuin kantaväestön kanssa tehtävään yhteistyöhön. Yhteisen kielen puuttumisen ei anneta nousta esteeksi hyvälle kasvatuskumppanuudelle ja yhteistyölle.

Avainsanat: varhaiskasvatus, kasvatuskumppanuus, yhteistyö, maahanmuuttajaperheet

Sisällys

1 JOHDANTO	7
2 TEOREETTINEN TAUSTA	8
2.1 Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen.....	8
2.1.1 Kuka on maahanmuuttaja?.....	8
2.1.2 Mitä monikulttuurisuudella tarkoitetaan?	9
2.1.3 Kulttuurien kohtaaminen.....	9
2.1.4 Kulttuurien kohtaaminen päiväkodissa ja koulussa	12
2.2 Varhaiskasvatus	13
2.2.1 Varhaiskasvatuksen historia.....	13
2.2.2 Mitä varhaiskasvatus on?	14
2.2.3 Varhaiskasvatus Suomessa	16
2.3 Maahanmuuttajataustaiset lapset suomalaisessa päivähoitossa ja koulussa	16
2.3.1 Monikulttuurinen varhaiskasvatus	17
2.3.2 Monikulttuurinen koulukasvatus.....	18
2.3.3 Maahanmuuttajaoppilaan vastaanotto kouluun.....	20
2.3.4 Kodin ja koulun yhteistyö	20
2.4 Asiakaslähtöisyys.....	21
2.4.1 Asiakaslähtöisyys käytännössä	22
2.4.2 Lapsilähtöisyys.....	24
2.4.3 Asiakaslähtöisyys ja maahanmuuttajat	24
2.5 Kasvatuskumppanuus	26
2.5.1 Kasvatuskumppanuuden lähtökohdat	26
2.5.2 Kasvatuskumppanuuden rakentuminen	28
2.5.3 Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksessa	29
2.5.4 Kasvatuskumppanuus ja yhteistyö kodin ja koulun välillä koulumaailmassa.....	31
2.5.5 Kasvatuskumppanuus ja yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa	31
3 TUTKIMUKSEN METODINEN TOTEUTUS	33
3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	34
3.2 Tutkimusmenetelmä	35
3.3 Aineiston keruu.....	35
3.3.1 Avoin haastattelu.....	36
3.3.2 Kyselylomake.....	37
3.4 Tutkimuksen kohderyhmä.....	38
3.4.1 Varhaiskasvatus Isolassa.....	39

3.4.2 Varhaiskasvatus Pienolassa.....	41
3.5 Tutkimusaineiston käsittely.....	43
3.6 Aineiston analyysi.....	43
4 TULOKSET.....	46
4.1 Kuinka kasvatuskumppanuus rakentuu maahanmuuttajaperheiden kanssa ja onko siinä eroa kantaväestön perheisiin verrattuna?	46
4.2 Mikä merkitys yhteisellä kielellä on?	47
4.3 Missä asioissa yhteisen kielen puuttuminen tuottaa ongelmia?	49
4.4 Mihin asioihin päiväkodin henkilöstä kaipaa apu?	53
5 POHDINTA	55
5.1 Yhteenveto	55
5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	55
5.3 Erot Isolan ja Pienolan välillä.....	56
5.4 Tulosten tarkastelua teoriaan	57
5.5 Tulosten merkitys.....	58
5.6 Jatkotutkimusaiheet.....	61
LÄHTEET.....	62

1 JOHDANTO

Monikulttuurisuus näyttäytyy Suomen päiväkotimaailmassa päivittäin ja yhä lisääntyvässä määrin. Esimerkiksi Isolan kaupungin päivähoidossa oli 2014 vuoden syyskuussa 258 eri kielitaustaista lasta hoidossa. Kaupungin maahanmuuttokoordinaattorin mukaan he ovat sijoittuneet 60 eri päiväkotiin. Jokaisen eri kielitaustaisen lapsen äidinkieltä puhuvaa henkilöä ei kaupungin päiväkodin työntekijöistä löydy. Näin ollen henkilökunta ja perheet yrittävät tulkita toisiaan, mutta aina eivät asiat tule ymmärretyksi oikealla tavalla. Päiväkodin aloittamiseen liittyy valtavasti asioita, mitä vanhempien pitää muistaa ja mistä huolehtia. Jos ensimmäinen hankaluus kohdataan jo siinä, ettei ymmärretä, mitä päiväkodista saadussa oppaassa kerrotaan, ei ristiriidoilta todennäköisesti voida välttyä.

Monikulttuurisuuden lisääntymisen myötä päiväkodin henkilökunta kaipaa tukea esimerkiksi siinä, kuinka selvittää päiväkodin perusasiat selkeästi maahanmuuttajaperheille. Monissa Suomen kaupungeissa on kehitetty toimintaohjeita ja käsikirjoja, joilla pyritään vahvistamaan henkilöstön kulttuurista osaamista. Kulttuuritietoisuuden vahvistuksessa päivähoidon henkilökunnan valmiudet monikulttuurisen perheen kohtaamiseen lisääntyvät. (Monikulttuurinen varhaiskasvatus, pääkaupunkiseudun toimintamalli 2005–2007, 3.)

Idean tähän pro gradu-tutkielmaan sain oikeastaan kahdesta eri ajatuksesta. Olin jo ammattikorkeakoulussa ollut kiinnostunut maahanmuuttajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja tehnyt sekä opinnäytetyöni että proseminarityöni tästä aiheesta, joten jatkumo oli luonnollinen. Lisäksi päiväkotiharjoittelua tehdessäni huomasin, että yhteistyöstä päiväkodin henkilöstön ja maahanmuuttajaperheiden välillä olisi mielenkiintoista lukea ja tutkia enemmänkin ja erityisesti siitä, kuinka kasvatuskumppanuus rakentuu heidän välilleen, vaikka heillä ei ole yhteistä kieltä heti aluksi.

Työssäni tutkin kahden eri paikkakunnan, Isolan ja Pienolan (nimet muutettu), maahanmuuttajien sopeutumista paikkakuntien päivähoitomaailmaan hoitohenkilökunnan näkökulmasta katsottuna. Paikkakuntien nimet vaihdoin siitä syystä, että en halunnut

kenenkään joutuvan leimatuksi vastausten vuoksi ja paikkakuntien nimien ilmi tulolla ei tässä tutkimuksessa olisi ollut mitään lisäarvoa. Tutkimukseni on kuvailevaa tutkimuksen tuloksia hyväksi käyttäen.

Johdattelen lukijan ajankohtaisten teemojen läpi kohti loppupohdintoja. Näitä ajankoh-
taisia teemoja ovat varhaiskasvatus, asiakaslähtöisyys, kasvatuskumppanuus ja yhteis-
työ kodin ja perheen välillä. Teorian väliin olen lainannut kyselyn vastauksista lauseita
elävöittämään teoriaosuutta. Lopuksi teen koonnin tuloksista ja selvitän, sainko vasta-
uksia tutkimuskysymyksiini.

Työni rakenteeksi valitsin tutkimustuloksien peilaamisen teorian kautta. Hain teoriasta
tukea kyselylomakkeen laatimiseen ja haastattelujen sisältöön. Valitsin teoria-tulokset
lähestymistavan siitä syystä, että valitsemani teemoittelu – analyysimenetelmä toteutuu
tämän lähestymistavan kautta parhaiten. Teemoittelu vaatiikin onnistuakseen empirian
ja teorian vuorovaikutuksen, joka näkyy tutkimustekstissä lomittumisena toisiinsa (Es-
kola & Suoranta 2001, 161).

2 TEOREETTINEN TAUSTA

2.1 Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen

2.1.1 Kuka on maahanmuuttaja?

Kun suomalainen astuu Suomen rajojen ulkopuolelle, hän on ulkomaalainen. Ulkomaalainen on siis kuka tahansa henkilö, joka ei ole omalla maallaan. Maahanmuuttaja on vakiintunut käsitteeksi, joka tarkoittaa kaikkia Suomessa pysyvästi asuvia ulkomaalaisia. Maahanmuuttaja on voinut tulla Suomeen esimerkiksi töihin, avioliiton vuoksi, pakolaisena tai paluumuuttajana. (Räty 2002, 11.) Siirtolainen on henkilö, joka muuttaa pysyvässä tarkoituksessa toiseen maahan hankkiakseen sieltä toimeentulonsa. Siirtolaisia eivät ole opiskelijat tai turistit. YK:n pakolaisen oikeusasemaa koskevan yleissopimuksen mukaan pakolainen on henkilö, joka on kotimaansa ulkopuolella tai jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa kotimaassaan vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn uskonnolliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta. Pakolaisiksi kutsutaan Suomessa yleensä myös henkilöitä, jotka ovat saaneet jäädä maahan suojelun tarpeen vuoksi tai humanitäärisistä syistä. Turvapaikanhakija on henkilö, joka pyytää suojaa tai oleskeluoikeutta vieraasta maasta. Turvapaikanhakijan pakolaisuus todetaan vasta päätöksellä, joten tulisi välttää sanaa pakolainen. (Oulun kaupungin Sosiaalitoimi 2014)

Suomen maahanmuuttajaväestö on kasvanut nopeasti viimeisten reilun 10 vuoden aikana. Vuonna 1990 Suomessa oli 63 000 ulkomailla syntynyttä henkilöä, 26 200 ulkomaan kansalaista sekä 24 800 vieraskielistä eli sellaista, jonka äidinkieleksi on rekisteröity jokin muu kuin jokin kolmesta kotimaisesta kielestä. (Martikainen, Saari & Korhiosaari 2013, 38.) Kun taas reilu 10 vuotta myöhemmin asui Suomessa vuoden 2012 lopussa 195 511 ulkomaalaista, mikä on reilu kolme prosenttia koko väestöstä. Suomen kansalaisuus on myönnetty vuosina 2000–2012 yli 50 000 henkilölle. Suurimmat ulkomaalaisryhmät ovat venäläiset, virolaiset, ruotsalaiset ja somalialaiset. Henkilöitä, joiden äidinkieli oli muu kuin joku kolmesta kotimaisesta kielestä eli suomi, ruotsi tai saame, oli n. 211000. (Sisäasianministeriö 2014.) Maahanmuuton syistä ei ole tarkkaa tietoa. Työministeriön arvion mukaan Suomeen tulleet ulkomaalaiset voidaan jakaa vii-

teen keskeiseen ryhmään muuton syiden perusteella. Näitä syitä ovat: perhesyyt, pakolaisuus, paluumuutto, työn perässä muutto ja muut syyt. (Martikainen ym. 2013, 39.) Muuttajien erilaiset taustatekijät vaikuttavat siihen, että heidän joukkoonsa mahtuu sekä korkeasti koulutettuja eri alojen ammattilaisia että luku- ja kirjoitustaidottomiakin henkilöitä (Hammar-Suutari 2009, 25).

2.1.2 Mitä monikulttuurisuudella tarkoitetaan?

Monikulttuurisuudella voidaan kuvata yhteiskunnan tai yhteisön tilannetta tai määritellä tarkemmin sen sisälle kuuluvia ilmiöitä. Sillä voidaan kertoa, että jossakin maassa asuu useisiin kansoihin kuuluvia ihmisiä, jolloin viitataan ainoastaan kulttuuriseen moninaisuuteen. Yleensä monikulttuurisuudella viitataan kuitenkin epäsuorasti jollakin tavalla ryhmien välisiin suhteisiin, joten käsitettä määriteltäessä tulisi puhua sekä valta- ja vähemmistöryhmien keskinäisistä suhteista. Näiden tekijöiden lisäksi tärkeitä tekijöitä monikulttuurisuutta määriteltäessä ovat yksittäisten ihmisten väliset suhteet asenteista ja käyttäytymisestä lähtien tai valtioiden väliset sopimukset. Tämän käsitteen rinnalla käytetään myös käsitettä interkulttuurisuus. Tällä termillä viitataan aktiiviseen kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen, joka tarkoittaa toisilta oppimista, mahdollista kulttuurien sekoittumista ja keskinäistä sulautumista. (Paavola & Talib 2010, 26.)

2.1.3 Kulttuurien kohtaaminen

Kulttuurinen, kielellinen ja kansallinen monimuotoisuus näkyy entistä selkeämmin Suomen kaduilla, asuinalueilla ja työpaikoilla. Arjen kohtaamistilanteet muuttuvat, kun ihmiset puhuvat suomen ja ruotsin lisäksi monia muitakin kieliä ja heidän kulttuurinen taustansa on monimuotoinen. Yhä useammin ihmiset joutuvat pohtimaan, miten kulttuurien välinen vuorovaikutus toimii niin, että asiat saadaan hoidettua toivotulla tavalla. Parhaimmillaan tällainen pohdinta ja arjen vuorovaikutustilanteet toimivat oppimiskokemuksina, jotka tarjoavat mahdollisuuden kehittää kulttuurien välisen vuorovaikutuksen valmiuksia. Vuorovaikutuksen toimintaympäristö voidaan nähdä areenana, jolla vuorovaikutus tapahtuu. Mutta miten toimintatavat ja asenteet muokkaantuvat toistensa kanssa tekemisissä olevien kantasuomalaisien ja maahan ulkomailta muuttaneiden yhteisillä areenoilla? Molemminpuolinen sopeutuminen on tapahtumaketju, jossa yhteis-

kunta uudistuu vuorovaikutuksessa uusien ihmisten mukanaan tuomien erilaisten toimintatapojen ja arvojärjestelmien kanssa. Käytännössä sopeutuminen tapahtuu siis arjen käytännöissä ja vuorovaikutustilanteissa. (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen 2011, 17–18.)

Kun eri kulttuurit kohtaavat, joutuvat ihmiset sopeutumaan muutoksiin. Nykyään monikulttuurisuus on useimmissa maissa pikemminkin sääntö kuin poikkeus, niin myös meillä täällä Suomessa. Kulttuurien kohtaamisesta aiheutuvaan muutosprosessiin liittyvät niin vähemmistöryhmien sopeutuminen enemmistökulttuuriin kuin enemmistön jäsenten suhtautuminen kulttuurivähemmistöihin. Tätä muutosprosessia voidaan kokonaisuudessaan nimittää akkulturaatioprosessiksi. Akkulturaatiolla tarkoitetaan eri kulttuureja edustavien ryhmien jatkuvista välittömistä kontakteista johtuvia ilmiöitä sekä tästä kontaktista seuraavia, toisen tai molempien ryhmien kulttuurissa tapahtuvia muutoksia. (Liebkind 2001, 13.) Berry on määritellyt akkulturaation siten, että vähintään kaksi autonomista ryhmää kohtaavat ja jommassakummassa ryhmässä tapahtuu muutoksia ryhmien välisen kontaktin vaikutuksesta. Vaikka periaatteessa muutos voi tapahtua kummassakin ryhmässä tahansa, niin käytännössä kulttuurisia vaikutteita siirtyy enemmän vahvasta ryhmästä heikompaan. (Forsander, Ekholm & Saleh 1994, 43.)

Berry havainnollistaa akkulturaation eri muotoja nelikenttäteorialla.

Oman identiteetin ja kulttuurin		säilyttäminen tärkeää	
		<i>kyllä</i>	<i>ei</i>
Ryhmien välisten suh- teiden ylläpito tärkeää	<i>kyllä</i>	integraatio	assimilaatio
	<i>ei</i>	separaatio	marginalisaatio

Integraatio kuvaa tilannetta, jossa maahanmuuttaja pystyy säilyttämään oman kulttuuri-identiteettinsä ja yhteyden etniseen taustayhteisöönsä, mutta kykenee myös samalla luomaan suhteen uuteen valtayhteisöönsä. Assimilaatio eli sulautuminen on seurausta oman kulttuuri-identiteetin heikkenemisestä ja yhteyden menettämisestä taustayhteisöön, jonka valtayhteisö ja sen arvot korvaavat. Separaatio eli eristäytyminen merkitsee vähemmistöryhmän elämää valtayhteisön ympäröimänä siten, että valtayhteisön kanssa ei pyritä kontaktiin, vaan oman yhteisön piiri ja sen arvot ovat ensisijaisia. Marginalisaatio eli syrjäytyminen on tila, jossa yksilö on sekä oman yhteisönsä että valtayhteisön ulkopuolella. Vaihtoehtoista integraatio nähdään suotuisimpana vaihtoehtona. (Forsander ym. 1994, 43–45.)

Berryn nelikenttä on hyvä lähtökohta pohdittaessa maahanmuuttajan tilannetta uudessa maassa. Meidänkin kantaväestöön kuuluvien on hyvä pohtia omaa toimintaamme niin, että tukeeko se integraatiota tai sulautumista vai ovatko toimenpiteemme syrjäyttäviä tai eristäviä. Kuinka suhtaudumme omakieliseen päivähoitoon, lasten äidinkielen opetukseen koulussa, vapaapäiviin muiden etnisten ryhmien uskollisina juhlapäivinä jne. Yhden ihmisen toimenpiteillä on periaatteessa vain vähäinen vaikutus, mutta ovat ne osaltaan vaikuttamassa siihen asenteeseen, joka muokkaa maahanmuuttajien toimintatapoja ja kulttuurien kohtaamista. (Forsander ym. 1994, 44.)

Maahanmuuttajien akkulturaation kulku on mahdollista ennustaa vähemmistöjen sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman perusteella. Akkulturaatiostrategia voi vaihdella kontekstista ja ajankohdasta riippuen. Myös eri elämänalueilla voidaan soveltaa eri strategioita. Omassa elämässä, kuten perheen piirissä, henkilö voi yrittää säilyttää oman kulttuurinsa, eikä hän välttämättä ole kiinnostunut runsaista yhteyksistä valtaväestöön. Mutta toisaalta sama henkilö voi olla hyvinkin kiinnostunut virallisissa yhteyksissä, kuten työelämässä, eri ryhmien välisten kontaktien luomisesta ja lisäämisestä ja vähemmän huolissaan oman kulttuurin vaalimisesta. Parhaaksi katsottu akkulturaatiostrategia riippuu myös maahanmuuttajaryhmästä ja se voi muuttua ajan mittaan. Yleisesti näyttää kuitenkin siltä, että maahanmuuttajat ovat hyvin halukkaita säilyttämään oman kulttuurinsa ja identiteettinsä myös uudessa kotimaassa. (Kärkkäinen 2011, 267–268.) Tokikaan tämä ei tarkoita sitä, etteivätkö he olisi halukkaita tutustumaan myös valtaväestön kulttuuriin.

Eri kulttuuritaustan omaavien ihmisten kohdatessa huomaavat he toisten kulttuureista ensiksi ne piirteet, joita voi helposti havainnoida, kuten erilaiset käyttäytymistavat, puheutumissäännöt tai eleiden käytön. Kulttuurin piilossa olevat eleet, kuten erilainen suhtautuminen aikaan, vanhemman ihmisen kunnioittaminen tai statuksen merkitys organisaatiossa, tulevat esiin hitaammin ja usein vasta kulttuurien välisissä ristiriitatilanteissa - silloin, kun asiat eivät sujuneetkaan odotusten mukaan. (Pietilä 2005, 42.)

Vasta, kun ihminen alkaa ymmärtää näitä kulttuurin piilossa olevia tekijöitä, hänen kulttuurienvälinen oppimisensa on alkanut. Viestintäkäyttäytymistä selittäviä tekijöitä työyhteisöissä voidaan mainita useita. Kulttuuristen tekijöiden lisäksi tilanteessa vaikuttavat työyhteisön sosiaaliset rakenteet (rooliodotukset, normit), työntekijöiden yksilölliset ominaisuudet (rauhallisuus, äkkipikaisuus) sekä varsin vahvasti tilanteeseen liittyvät odotukset ja vaatimukset. Kulttuurien välisen viestinnän onnistumisella on tärkeää, että olemme tietoisia näistä erilaisista selitysmalleista. Kun opimme analysoimaan tilannetta toisen ihmisen näkökulmasta, opimme myös paremmin ymmärtämään hänen, ehkä oudoltakin vaikuttavaa, käyttäytymistään. (Pietilä 2005, 42.)

2.1.4 Kulttuurien kohtaaminen päiväkodissa ja koulussa

Sama pätee myös päiväkot- sekä koulumaailmassa henkilökunnan ja maahanmuuttajaperheiden kohdalla. Ennen kuin tuomitsee ehkä oudoltakin vaikuttavan tavan, kannattaa ottaa selvää, mikä merkitys sillä on toisessa kulttuurissa. Monikulttuurisuus on tullut meille jäädäkseen, se on jo osa tämän päivän suomalaista todellisuutta. Monikulttuurisuuden rinnalla on viime vuosina alettu puhua kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta ja sen edistämisestä. Monikulttuurisuus ja kulttuurien tasavertaisuus on Suomessakin periaatteellisella tasolla hyväksytty kouluopetuksessa. Lasten oman äidinkielen opetusta pidetään opetushallituksen laatimien opetussuunnitelmien perusteidenkin (1994) mukaan tärkeänä. Valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden mukaan koulun keskeisiä arvoja ovat mm. kansainvälisyys, suvaitsevaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen. Lisäksi koulun tulee tukea vieraskielisten lasten oman äidinkielen ja kulttuuri-identiteetin säilymistä sekä auttaa lasta ymmärtämään itseään kahden eri kulttuurin jäsenenä. (Oulun kaupunki, Koulutus ja opiskelu 2014). Samat arvot pätevät myös tänä päivänä suomalaisessa päiväkotimaailmassa.

Räty (2002, 148) kirjoittaa kirjassaan Maahanmuuttaja asiakkaana, kuinka lasten päivähoidosta annetun asetuksen mukaan päivähoidon kasvatustavoitteisiin kuuluu maahanmuuttajalapsen oman kielen ja kulttuurin tukeminen yhteistyössä kulttuurin edustajien kanssa. Yleisten kasvatustavoitteiden lisäksi esikouluopetuksen tulisi antaa maahanmuuttajalapselle perusta kaksikielisyydelle ja kaksikulttuurisuudelle. Mutta valitettavasti nyky-Suomessa ja varmaan kaikkialla maailmassa taitaa olla pulaa rahasta, jotta voitaisiin riittävästi panostaa maahanmuuttajalasten oman kielen tukemiseen.

Työntekijöiden täytyisi vastata monikulttuurisen asiakaskunnan tarpeisiin kehittämällä ja omaksumalla kulttuuritietoisia taitoja, valmiuksia ja työmenetelmiä. Kulttuuritietoinen työntekijä tunnistaa oman kulttuurinsa tavat ja normit ja kykenee tarkastelemaan niitä kriittisesti sekä ymmärtää toisen kulttuurin tapoja. Näitä kulttuuritietoisia taitoja ovat kulttuurierojen ja maahanmuuttajien erityistilanteiden huomioon ottaminen ja ymmärtäminen. Monikulttuurinen osaaminen on taitoa kohdata erilaisuutta ja hankkia uusia valmiuksia ja tietoa osaksi perusammattitaitoa. Tämä edesauttaa asiakaslähtöistä työtettä ja kaikissa palveluissa ja asiakkaat saavat yhdenvertaista palvelua. (Malin & Anis 2011, 158.)

2.2 Varhaiskasvatus

2.2.1 Varhaiskasvatuksen historia

Varhaiskasvatuksen juuret ulotetaan tavallisesti Friedrich Fröbelin kasvatustieteen filosofiaan ja lastentarha-aatteeseen. Teoreettisen perustan varhaiskasvatukselle loi kuitenkin J.A. Comenius 1600-luvulla. (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 13.) Suomessa julkisen varhaiskasvatuksen vaiheet alkavat 1800-luvulta. Nykyään on menossa jo kolmas vuosikymmentä, jonka aikana maassamme on kotikasvatuksen rinnalle järjestetty lainsäädäntöön perustuvaa alle kouluikäisille tarkoitettua opetusta, kasvatusta ja hoitoa, julkista varhaiskasvatusta (Lujala 2008, 203). Suomessa varhaiskasvatuksen käsite otettiin käyttöön kuitenkin vasta 1970-luvun alussa silloisen päivähoidon henkilöstön koulutussuunnitelman yhteydessä (Karila ym. 2001, 13).

1990-luvusta muodostui pedagogisen kehittämisen vuosikymmen, jossa oli kaikki mukana, niin hallinnan, kysymisen kuin omatoimisuudenkin kulttuurit. Kyseistä aikaa voidaan nimittää päiväkotipedagogiikan lapsikeskeisyyden renessanssi-vaiheeksi, sillä kyseisellä vuosikymmenellä pienten lasten kasvatuksen kaikki vivahteet elpyivät ja syntyivät uudesti. Lapsilähtöinen projektityöskentely sai kannattajia Reggio Emilia-pedagogiikan toimiessa innoittajana. Portfoliot, lapsilähtöiset opetussuunnitelmat ja saduttaminen toivat myös lapsen ääneen ja osallisuuden mukaan pedagogiikan näyttämölle. (Kinos 2001, 11.)

Päivähoitojärjestelmä luotiin maahamme 1970-luvulla. Tärkeä virstanpylväs päivähoitojärjestelmän kehityksessä oli vuosi 1973, jolloin säädettiin päivähoitolaki. (Alasuutari 2003, 68.) Tärkeimpinä ja suurimpina vaikuttaneita tekijöitä uuden lainsäädännön taustalla olivat silloisen yhteiskuntamme elinkeinorakenne, perheellisten naisten jatkuvasti lisääntynyt osallistuminen työelämään sekä kasvatukselle ja koulutukselle asetetut haasteet. Ennen kuin päivähoitolaki tuli voimaan, käytiin laajaa yhteiskunnallista keskustelua siitä, mikä alle kouluikäisten lasten kohdalla kuuluu yhteiskunnan ja mikä perheen kasvatusvastuuseen. Laissa määriteltiin, että vanhemmilla oli edelleen ensisijainen päättävä valta lastaan koskevissa kasvatusasioissa. Päivähoitolain voimaantulon yleistavoitteiden mukaan päivähoitoa tuli olla tarjolla vanhempien haluamassa muodossa ja sinä aikana, kun he sitä tarvitsevat sekä päivähoitopaikkoja tuli olla riittävästi. Lyhyesti todettiin, että oli asetettu sekä laadullinen että määrällinen tavoite, joiden suuntaisesti päivähoitoa tuli maassamme kehittää. Aluksi tuli kehittää päivähoitopaikkoja riittävästi ja 1980-luvun alkaessa käynnistyi päivähoidon kasvatustavoitteiden hyväksymisen myötä laajamittainen keskustelu toiminnan laadusta. (Lujala 2008, 211–212.)

2.2.2 Mitä varhaiskasvatus on?

Varhaiskasvatusta on vuosien varrella määritelty monin tavoin. Laajasti ymmärrettynä varhaiskasvatus liittyy siihen yhteiskunnalliseen toimintaan, jolla pyritään vaikuttamaan kasvuolosuhteisiin ja edistämään lapsen mahdollisimman suotuisaa kehitystä. Kun varhaiskasvatusta tulkitaan laajasta näkökulmasta, voidaan sillä ymmärtää erilaisissa toimintaympäristöissä - kotona, julkisissa kasvatusinstituutioissa (esimerkiksi päiväkotit) ja

eri elämänpiireissä - tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta aikuisten ja lasten välillä. (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 13.)

Varhaiskasvatus tarkoittaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jolla edistetään lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatus tukee fyysistä kehitystä ja terveyttä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä, älyllistä kehitystä ja oppimista, luovaa toimintaa ja mielikuvitusta sekä tutustumista omaan lähiympäristöön ja kulttuuriin. Varhaiskasvatuksen perusta annetaan kotona, sillä vanhemmilla on ensisijainen kasvatusoikeus- ja vastuu. Kotikasvatuksen tukena ovat varhaiskasvatuspalvelut, jotka monin eri toimintamuodoin tarjoavat yhteiskunnallisesti säädeltyä julkista varhaiskasvatusta. (Aliila & Kronqvist 2008, 29.)

Härkönen (2003) pohtii sitä, kuinka varhaiskasvatuksessa yhdistyvät sekä käytäntö, tiede ja oppiaine. Varhaiskasvatuksen määritelmässä ne ilmenevät joko vain yhden merkityksen, käytännön, ulottuvuutena tai kahden tai kolmen merkitysulottuvuuden yhdistelminä. Aluksi varhaiskasvatus-käsite on tarkoittanut kahta ulottuvuutta, jotka ovat tiede ja käytäntö. Sitten se on tarkoittanut yhtä ulottuvuutta, käytäntöä. Lopulta se on tarkoittanut kolmea merkitysulottuvuutta, käytäntöä, tiedettä ja oppiainetta. Käsitteiden yksityiskohtaisissa merkityksissä on ollut koko ajan muuntelua.

Härkösen (2003) mukaan on olemassa yksi varhaiskasvatuksen käsitteeseen kuuluva ulottuvuus, jota ei ole aiemmin missään yhdistetty varhaiskasvatuksen määritelmän piiriin. Hän katsoo, että varhaiskasvatuksen neljäs ulottuvuus on varhaiskasvatusajattelu. Se tarkoittaa varhaiskasvatukseen kohdistuvia ajatuksia, tietoja, mielipiteitä, näkemyksiä, ideoita ja havaintoja. Ne voivat olla tiedollisia tai arvottavia. Merkitykset voivat olla väitteitä, kysymyksiä, kieltoja, käskyjä, viittauksia, uskon ja epäilyn asenteita, suhtautumisia, kuvauksia, tulkintoja, tarinoita yms. varhaiskasvatuksesta. Merkityksiin liittyy tulkintaa.

Varhaiskasvatusajattelu ei ole pelkästään kasvatusfilosofiaa, kuten joku voi ajatella. Tässä on näkemys siitä, että ihminen ajattelee tehdessään työtä ja toimiessaan käytännössä, hän ajattelee hoitaessaan, kasvattaessaan ja opettaessaan lasta ja lapsia. Tutkija ajattelee tehdessään tiedettä, oppiaineen suunnittelija ja toteuttaja ajattelee tehdessään kyseisiä töitä. Lisäksi ihminen voi ajatella ilman että tekee samalla ajattelemaansa työtä

tai käytäntöä. Siksi kuka tahansa ihminen voi ajatella varhaiskasvatusta ja sen eri ulottuvuuksia sekä tuottaa tai aiheuttaa erilaisia varhaiskasvatukseen kohdistuvia kulttuurisia vaikutuksia. (Härkönen 2003.)

2.2.3 Varhaiskasvatus Suomessa

Suomessa julkista varhaiskasvatusta annetaan kuntien tai yksityisten järjestämässä päivähoidossa, esiopetuksessa sekä aamu- ja iltapäiväkerhoissa. Varhaiskasvatuspalvelut ovat keskeinen toimintakokonaisuus lapsiperheiden sosiaalipalveluissa ja tukijärjestelmässä. Julkisen varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea vanhempien vanhemmuutta ja lapsen kasvatusta. Varhaiskasvatuksen piiriin lasketaan Suomessa kuuluvaksi lähinnä alle kouluikäisten lasten palvelut kuten päivähoito ja esiopetus sekä lisäksi koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta. Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan myös pienten lasten eri elämäntilanteissa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta. Tämän tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista ihan niin kuin varhaiskasvatuksella yleensä. Jotta perheiden ja kasvattajien yhteinen kasvatustehtävä muodostaa lapsen kannalta mielekkään kokonaisuuden, tarvitaan kiinteää yhteistyötä vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten välillä. Varhaiskasvatus, jota yhteiskunta järjestää, valvoo ja tukee, koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Sen tulee olla suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jossa keskeinen merkitys on lapsen omaehtoisella leikillä. (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2014.)

Varhaiskasvatuksen ensisijainen tavoite on siis edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Kokonaisvaltainen hyvinvointi takaa mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset. Hyvinvoinnin edistämiseksi lapsen terveyttä ja toimintakykyä vaalitaan ja hänen perustarpeista huolehditaan. (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2014.)

2.3 Maahanmuuttajataustaiset lapset suomalaisessa päivähoidossa ja koulussa

Tässä pro gradu-työssä maahanmuuttajataustaisella lapsella tarkoitetaan lasta, jonka ensikieli on muu kuin suomi, saame, ruotsi, romani tai viittomakieli tai joka käyttää muuta kuin edellä mainittuja kieliä perhepiirissä ja jonka molemmat vanhemmat (huoltajat) tai toinen vanhemmista on maahanmuuttaja. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 17.)

2.3.1 Monikulttuurinen varhaiskasvatus

Monikulttuurinen yhteiskunta asettaa haasteita hyvinvointipalvelujen toteuttamiselle, mikä heijastuu myös varhaiskasvatukseen. Eri kulttuureista tulevien asiakkaiden palvelutarpeisiin vastaaminen edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstöltä lapsen ja vanhempien kieli- ja kulttuuritaustan huomioon ottamista. On hyvä huomata, että maahanmuuttajien kontaktit suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin tapahtuvat useimmiten siellä, missä he asuvat ja ovat peruspalveluiden käyttäjinä. Näin ollen hyvinvointipalveluilla ja perheen arkea lähellä tapahtuvalla toiminnalla on suuri merkitys kotouttamisessa. Varhaiskasvatuspalvelut ovat tärkeä osa perheiden kotouttamisen tukemista ja lasten syrjäytymisen ehkäisyä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 15.)

Suomen pienten lasten hoitojärjestelmän ensimmäinen vaihe on äitiys-, isyys-, ja vanhempainvapaat. Nämä tarjoavat lasten vanhemmille mahdollisuuden hoitaa lastaan tämän ensimmäiset kymmenen elinkuukautta. Vanhempainvapaan loputtua kaikilla alle kouluikäisellä vakinaisesti Suomessa asuvilla lapsilla on oikeus kunnan järjestämään päivähoitoon. Vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista lapsella on myös oikeus kunnan järjestämään maksuttomaan esiopetukseen. (Gissler, Kangasharju, Maili, Matveinen & Sarvimäki 2006, 10.)

Lasten päivähoitoon vieminen voi olla useimmille muista kulttuureista tuleville vanhemmille vierasta. Ilman päivähoitoa lapset kuitenkin jäävät helposti vaille suomen tai ruotsin kielen oppimismahdollisuuksia, sosiaalisia valmiuksia ja perusopetuksen edellyttämiä oppimisvalmiuksia. Myös vanhempien kontaktit lasten kasvatukseen päivähoitossa tai koulussa jäävät niukoiksi ja sattumanvaraisiksi. Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja maahanmuuttajataustaisen perheen yhteistyön haasteena on usein yhteisen kielen puuttuminen. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 23.) Maahanmuuttajien lasten osallistumista varhaiskasvatukseen pidetään siitäkin syystä myös kansainvälisesti tärkeänä, että se parantaa tutkitusti koulumenestystä ja voi suojata myöhemmältä koulupudokkuudelta (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 191).

Varhaiskasvatuksessa vanhempien ja henkilöstön välisten kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamiseksi on olennaista muodostaa yhteisesti jaettu näkemys suomalaisen varhaiskasvatuksen tavoitteista ja sisällöstä. Varhaiskasvatuksen monikulttuurisuustyö edellyttää henkilöstöltä kulttuurien tuntemusta sekä sensitiivisyyttä kohdata eri kulttuureista tulevia lapsia ja vanhempia. Henkilöstön tulee kehittää toimintamuuotoja ja menetelmiä, jotka tukevat maahanmuuttajataustaisten lasten parissa tapahtuvaa toimintaa sekä auttavat monikulttuurisia perheitä liittymään mukaan arjen toimintaan. Kasvatukselliseen kumppanuuteen perustuva suhde rakentuu vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välisessä dialogissa. Näin ollen yhteistyön kehittäminen ja kasvatuksellisen kumppanuuden muodostaminen varhaiskasvatuksen henkilöstön ja monikulttuurisen vanhempien välillä tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, kasvua ja oppimista. (Sosi- ja terveysministeriö 2007, 30–32.)

Maahanmuuttajalasten määrä kasvaa edelleen. Tarve tukeen korostuu sekä lasten oman äidinkielen että suomen oppimiseen toisena kielenä, koska molemmat ovat tärkeitä lapsen myöhemmän kehityksen ja oppimisen kannalta. Maahanmuuttajalasten on hyvä osallistua ainakin osa-aikaisiin varhaiskasvatuspalveluihin viimeistään kolmantena tai neljäntenä ikävuotena. Lisäksi maahanmuuttajaperheet tarvitsevat avoimia varhaiskasvatuspalveluita tukiverkoon. Yhteistyötä maahanmuuttajajärjestöjen kanssa on tärkeää tehdä varhaiskasvatuspalvelujen tuottamisessa. Avoimien varhaiskasvatuspalveluiden kautta perheet voivat myös saada tietoa muista sosiaalipalveluista sekä yleistä maahanmuuttajia koskevaa tietoa. (Alila & Kronqvist 2008, 40.)

2.3.2 Monikulttuurinen koulukasvatus

Jos päivähoitomaailmassa maahanmuuttajataustaisten lasten määrä on kasvussa, on se sitä myös koulumaailmassa. Suurimmissa kaupungeissa maahanmuuttajaoppilaiden osuus on joissakin kouluissa jo yli puolet. (Opetushallitus 2014.)

Suomalaisen koulutusjärjestelmän vahva periaate on tasa-arvoisuus.: kaikilla lapsilla ja nuorilla tulee olla yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen asuinpaikasta, perheen taloudellisesta tilanteesta sekä etnisestä tai kulttuurisesta taustasta riippumatta (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 184). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2004)

maahanmuuttajaoppilaiksi määritellään sekä Suomeen muuttaneet että Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset oppilaat (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2001, 21). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monikulttuurisuuskasvatus koskee pääsääntöisesti vähemmistöryhmiä. Tämä tulee esiin mm. siinä, että monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteet on kirjattu erillisten lukujen alle, joka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on nimeltään ”Eri kieli- ja kulttuuriryhmien opetus”. Joka tapauksessa opetuksen lähtökohtana tulisi olla lasten taustat, tiedot ja taidot, mikä edellyttää lasten käsittelemistä yksilöinä. (Paavola & Talib 2010, 227–229.)

Monikulttuurisuus on suomalaisten koulujen arkipäivää. Koulu tukee maahanmuuttajataustaisia lapsia kotoutumisessa suomalaiseen kouluun ja yhteiskuntaan. Suomessa vakinaisesti asuvat maahanmuuttajataustaiset lapset ovat oppivelvollisia. Valmistavaa opetusta tarjotaan maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille, jotka eivät osaa riittävästi suomen kieltä voidakseen opiskella suomenkielisessä opetusryhmässä. Jotkut valmistavan opetuksen ryhmät ottavat opetukseen myös esiopetusikäisiä oppilaita. Valmistavan opetuksen ryhmissä on enintään 12 oppilasta ja niissä opiskellaan suomen kieltä sekä muiden oppiaineiden keskeisiä käsitteitä. Jokaiselle oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma. Oppilaat opiskelevat mahdollisimman varhaisessa vaiheessa suomenkielissä opetusryhmissä niitä aineita, joissa he pärjäävät puutteellisellakin kielitaidolla. Valmistava opetus kestää pääsääntöisesti yhden vuoden. Kun oppilaan kielitaito on riittävä, hän voi siirtyä perusopetukseen ikäänsä ja taitojaan vastaavalle luokalle. (Helsingin kaupungin Opetusvirasto 2014.)

Maahanmuuttajaoppilaat ovat heterogeeninen ryhmä kielen, kulttuurin, koulutuksen ja maahan tulon syyn kannalta. Opetussuunnitelmaa laadittaessa sekä opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa keskeisiä ovat ne tarpeet, joita oppilaalla on. Esimerkiksi se, kuinka kauan oppilas on asunut Suomessa, ei ole olennainen, vaan olennaisia kysymyksiä ovat onko äidinkieli tai hänen kotonaan päivittäin käyttämänsä kieli jokin muu kuin suomi, millainen on hänen suomen kielen taitonsa tai miten ja mitä oppilas on tähän mennessä opiskellut lähtömaassaan. (Ikonen 2005, 10.)

Monet maahanmuuttajataustaiset, kaksikieliset ja äidinkielenään muuta kuin suomea puhuvat lapset tarvitsevat tukea suomen kielen opiskelussa. He opiskelevat äidinkieltä ja kirjallisuutta suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän mukaan. Opetuksen tavoitteena

on, että oppilaat pystyisivät opiskelemaan tehokkaasti suomen kielellä ja toimimaan suomalaisessa kieliyhteisössä. Koulu arvioi oppilaan suomi toisena kielenä -opetuksen tarpeen. Maahanmuuttajien äidinkielen opetuksella tuetaan oppilaan oman äidinkielen taitoa ja sen säilymistä. (Helsingin kaupungin Opetusvirasto 2014.)

2.3.3 Maahanmuuttajaoppilaan vastaanotto kouluun

Aluksi täytyy selvittää oppilaan kouluhistoria. Millaista koulua hän on aiemmin käynyt, millaisia kokemuksia hänellä on koulusta, kuinka hän hallitsee eri oppiaineita, osaako suomea jne. Tämä alkuselvitys on todella tärkeää ja siihen kannattaakin varata aikaa paljon ja tehdä se huolella. Yleensä keskusteluihin osallistuvat huoltajat, ehkä entinen opettaja ja tulkki. Näiden keskustelujen pohjalta laaditaan henkilökohtainen opinto-ohjelma, johon kirjataan tavoitteet, tukitoimet ja mahdolliset erityiset järjestelyt. Lähtevän koulun tai valmistavan luokan opettajan laatima ”saattolomake” auttaa paljon, eikä tarvitse uudelleen kartoittaa kaikkia perustietoja oppilaasta. Nämä oppilaat ovat ns. saattaen vaihdettavia. (Kuukka 2000, 127.)

Kun kouluun tai luokkaan tulee uusi oppilas, on kaikkein tärkeintä käyttää tervettä järkeä. Häntä ei pidä luokitella hänen kulttuurinsa mukaan, vaan hän on oma persoona. Hänen kulttuuristaan täytyy toki ottaa huomioon tiettyä seikkoja, kuten ruokavalio, uskonnolliset tavat. Ei pidä myöskään unohtaa ja sivuuttaa sitä syytä, miksi hän on tullut perheensä kanssa Suomeen. Taustalla voi olla vaikka kuinka vakavia traumoja. Oppilaan kannattaa antaa ihan rauhassa totutella uuteen kotimaahansa ja kertoa myös omasta entisestä kotimaastaan muille, jos hän niin haluaa. (Kuukka 2000, 127–128.)

2.3.4 Kodin ja koulun yhteistyö

Koulut velvoitetaan olemaan entistä enemmän ja tiiviimmin yhteistyössä kodin ja perheiden kanssa. Maahanmuuttajaoppilaiden perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä noudatetaan opetussuunnitelman perusteiden periaatteita, mutta lisäksi tulee ottaa huomioon yhteistyön erityiset haasteet opetussuunnitelmaa laadittaessa. Huoltajat ovat aluksi tutustettava suomalaiseen koulujärjestelmään, koulun toiminta-ajatukseen, opetussuunnitelmaan, arviointiin, opetusmenetelmiin sekä oppilaan oppimissuunnitelmaan.

Yhteydenpidossa täytyy tiedostaa kuinka paljon voidaan käyttää suomen kieltä ja mitkä tilanteet edellyttävät tulkin käyttöä. On tarkoituksenmukaista pyrkiä varmistamaan koulun lähettämien viestien perille meno. Vanhemmilla saattaa olla heidän omiin lähtökohhtiinsa perustuvia erilaisia tulkintoja koulunkäynnistä Suomessa. Jotta molemminpuolisilta väärinkäsityksiltä välttyttäisiin, on suositeltavaa käyttää tulkkia tai muuta omakielistä henkilöstöä. (Ikonen 2005, 20.)

Myös maahanmuuttajavanhempien omista vanhempainilloista on saatu hyviä kokemuksia ja näissä illoissa on ollut mukana tulkki. Esimerkiksi Vantaalla on sovellettu toimintamallia, jota kutsutaan ”Vanhempien kouluksi”. Tässä toimimallisissa tavataan säännöllisesti, ja tapaamisissa käydään läpi yhdessä keskustellen koulun käytäntöjä, vertaillaan eri kasvatus- ja koulutuslähtökohtia, pohditaan kasvamista ja kasvatusta eri kulttuureissa ja mietitään lasten ja nuorten eri koulutusmahdollisuuksia. Luokkakohteisissa vanhempainilloissa on myös syntynyt vanhempia yhdistävää keskustelua, kun joku jo suomen kielen taidon hankkinut maahanmuuttajavanhempi on vuorollaan kertonut oman kulttuurinsa kasvatustavoista. Yleensä yhdistäviä tekijöitä löytyy aina, vaikka aluksi niin ei näyttäisikään. ”Vanhempien koulu” voi olla myös muuta yhdessä tekemistä, kuten retkiä tai leirejä. Erinomaisia kokemuksia on suomen kielen opinto- ja keskustelu-
piirien järjestämisestä vanhemmille koulussa. Näin kouluun tulon kynnyks madaltuu monella tavalla ja koulu alkaa tuntua omalta. (Korpela 2005, 40.)

2.4 Asiakslähtöisyys

Sorsa (2002) on pro gradu-työssään pyrkinyt määrittelemään asiakslähtöisyyttä sosiaali- ja terveyspalveluissa. Hänen mukaansa asiakslähtöisyys ilmenee sosiaali- ja terveyspalveluissa toisaalta arvopohjan ja ajattelun tasolla, ja toisaalta käytännön toimintana. Näitä kahta puolta yhdistää työhön liittyvä jatkuva eettinen pohdinta. Arvopohjan ja ajattelun tasolla asiakslähtöisyys tarkoittaa Sorsan mukaan sitä, että työtä ohjaavana keskeisenä periaatteena nähdään ihmisarvo ja sen kunnioittaminen. Ihmiskeskeisyys ja yhdenvertaisuus ovat ajattelun tärkeitä pilareita. Arvopohjaan kuuluu myös kokonaisvaltainen lähestymistapa asiakkaaseen, hänet nähdään osana ympäristöään. Arvopohja

luo näkemyksen asiakkaasta, työntekijästä ja näiden rooleista ja suhteesta sekä yhteistyön luonteesta.

2.4.1 Asiakslähtöisyys käytännössä

Käytännön toiminnan tasolla asiakslähtöisyys ilmenee Sorsan (2002) mukaan siinä, että toiminta lähtee asiakkaan omasta erityisestä elämäntilanteesta käsin. Ihmiskeskeisyyden periaatteen mukaisesti asiakas on työn keskipisteenä. Yhdenvertaisuuden periaatteen mukaisesti asiakkaan ja työntekijän välinen suhde on tasa-arvoinen yhteistyösuhde, johon molemmat tuovat mukaan oman ihmisyytensä. Työntekijä on tässä suhteessa samalla sekä ihminen että asiantuntija. Yhteistyösuhde on luonteeltaan yhtä aikaa dialoginen eli vuorovaikutuksellinen ja yhteistoiminnallinen eli suhde, jossa työskennellään yhdessä, ja tämä painottuu kokonaisvaltaisen lähestymistavan myötä.

Käytännön toiminnan tasolla asiakslähtöisyyteen liittyy myös organisaatio ja sen merkitys työskentelylle. Asiakslähtöinen työskentelytapa edellyttää, että työntekijä saa työnsä yhteisönsä ja organisaationsa tuen. Lisäksi asiakslähtöisyys ylittää organisaatorajat niin, että mitkään organisatoriset rajat eivät muodostu esteeksi asiakkaan palvelimiselle ja auttamiselle. Asiakslähtöisyys työtä ohjaavana periaatteena edellyttää siis jatkuvaa eettistä pohdintaa ja asiakaskohtaisesti muuttuvaa ja joustavaa toimintaa. (Sorsa 2002, 43–68.)

Edellä kirjoitin siitä, että koko organisaation täytyy olla mukana tekemässä työtä asiakslähtöisesti tai muuten siitä ei synny ehjää kokonaisuutta. Maahanmuuttajien kanssa tämä seikka vaan korostuu, sillä perheillä voi olla hyvin erilaiset taustat ja taustalla rankkojakin pettymyksiä ihmisiä ja viranomaisia kohtaan. Jotta asiakassuhde pystyy muodostumaan hyvälle ja toimivalle pohjalle, täytyy molemmanpuoleinen luottamus ansaita.

Varmasti yksi tärkeimmistä elementeistä asiakkaan ja työntekijän vuorovaikutuksessa on yhteisen sävelen löytäminen ja se, että he ovat edes jokseenkin samalla aaltopituudella ja että yhteinen taival lähtee asiakkaan tarpeista. Särkelä (2001) kirjoittaa kirjaan Välittäminen ammattina siitä, miten meidän työntekijöiden tulisi luoda sellainen

suhde asiakkaaseen, jossa asiakas haluaa työskennellä ja työntekijä todella auttaa asiakastaan ja toimia asiakkaan parhaaksi. Hyvä työskentelysuhde on vastavuoroinen. Siinä asiakas pohtii myös itse omia asioitaan ja niiden parannuskeinoja eikä vain istu ja kuuntele. Työntekijän ei pidä päteä liikaa, vaan kuunnella myös mitä sanottavaa asiakkaalla on. Ja varmasti myös työntekijä voi oppia asiakkaalta hyödyllistä tietoa elämästä.

Hyvän asiakassuhteen rakentumisessa ensiarvoisen tärkeää on löytää molemminpuolinen luottamus. Sosiaalisessa auttamistyössä tarvitaan hyviä ihmissuhdetaitoja. Varsinkin, jos asiakas ei luota työntekijään, on melkein mahdotonta pystyä luomaan hyvä ja hyväksi asiakkaalle oleva suhde. Ei pidä olettaa, että hyvä luottamussuhde syntyy heti ensimmäisillä kerroilla. Tarvitaan pitkäjänteisyyttä ja tässäkin tapauksessa molemminpuolista yhteydenpitoa. Byrokratia voi olla sen verran mutkikasta ja hidasta, ettei asiakas saa päätöksiään hetkessä ja tässä tarvitaan malttia. Työntekijä luultavammin tekee kaikkensa, jotta näin olisi. Särkelä (2001) kirjoittaa hyvin siitä, kuinka vaitiolovelvollisuus on vain yksi luottamuksellisen suhteen elementti. Keskeistä on luottamus siihen, että yhdessä pyritään asiakkaan hyvään ja suhteessa ei tehdä mitään osapuolia loukkaavaa. Jos joudutaan tekemään joitakin ei-toivottuja ratkaisuja, niin suhteessa on varmuus ja luottamus siihen, että mitään ei tehdä toisen vahingoittamisen tarkoituksessa. Luottamuksellinen työskentelysuhde ei kuitenkaan ole itsestään selvä lähtökohta, vaan hyvässä työskentelyssä vähitellen lisääntyvä elementti, hyvän työskentelyn tulos. Varsinkin maahanmuuttajaperheiden kohdalla tällä luottamuksen saannilla on valtava merkitys, sillä kuten jo aiemmin kirjoitin, näillä perheillä voi olla taustalla rajuja pettymyksiä viranomaisia kohtaan.

Asiakaslähtöisyydessä kaikki lähtee kuitenkin siitä, kuinka kohtaavat ihmisen. Tässä ei ole merkitystä kansalaisuudella, kulttuurilla, sukupuolella tai ihon värillä, vaan ainoastaan sillä, kuinka kohtaavat toisen ihmisen. Se pitäisi muistaa pitää mielessä aina. Ilman enakkoluuloja syntyy aito ja välittävä asiakassuhde, joissa sekä työntekijällä, että asiakkaalla on hyvä olla. Mutta miten sitten muistamme aina pitää mielessä sen, että jokainen ihminen on kohdattava yksilönä? Varsinkin kiireen keskellä ei aina ole aikaa kohdata jokaista yksilötasolla, vaan helposti tulee kohdattua tietyn kulttuurin edustajat samalla tavalla. Jokaisen kulttuurinkin välillä on aina pieniä eroja ja varmaan ainakin muutama yhteentörmäys pystyttäisiin välttämään, kun olisi aikaa kohdata yksilö yksilönä ja perhe perheenä.

2.4.2 Lapsilähtöisyys

Onko lapsilähtöisyys sama asia kuin asiakaslähtöisyys? Periaatteessa kyllä, lapsilähtöisyydessä kaikki lähtee lapsesta ja hänen arvostuksestaan. Lapsilähtöisyys ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aikuisen pitäisi toimia lapsen ohjeiden ja halujen mukaan, päinvastoin. Lapsilähtöisyys ei voi merkitä lapsen halujen ja päähänpistojen armoille jäämistä. Aikuisen tehtävä on nousta omien esimerkkien, tiedon ja kokemusten myötä luonnollisen ja ymmärtävän esikuvan asemaan lapsen silmissä. Tätä lapset tarvitsevat. Se, että aikuinen pitää itsensä ns. lapsen yläpuolella, tuo lapselle turvaa, mutta jos aikuinen pudottaa itsensä lapsen kanssa tasavertaiseen toveruuteen, tuo se lapselle turvattoman olotilan, jota ei hallitse kukaan. Lapselle se merkitsisi liian aikaista itsenäistymistä, joka ei vielä kanna.

Syvempi lapsilähtöisyys merkitsee lapsen kehitykseen liittyvän suhteellisin hitauden kunnioittamista. Lapsen täytyy antaa rauhassa kehittää niitä kykyjä, joita hänen minuitensa tarvitsee omasta aidosta tahdosta lähteviin valintoihin ja päätöksiin. Nimenomaan näiden kykyjen osalta voidaan puhua kypsymisestä. Lapsi tarvitsee esikuvan oppiakseen jäljittelemällä, sillä se on lapsen keino oppia ennen peruskoulun alkua. Tämän vuoksi on hyvin olennaista miten aikuinen on ja mitä hän tekee lapsen ympäristössä. (Jantunen 1996, 13–14.) Näin ollen varhaiskasvatuksen työntekijöillä on vielä suurempi merkitys roolimallina lapsen elämässä kuin mitä koulun henkilöstöllä, koska koulussa lapsi oppii jo lukemalla ja laskemallakin, päivähoidossa lähinnä jäljittelemällä aikuista.

Lapsilähtöisyys kasvatusyhteistyön lähtökohtana voidaan tulkita myös päivähoidon yhteiskunnallisena tehtävänä lasten oikeuksien edustajana ja edistäjänä. Julkisen varhaiskasvatuksen velvollisuutena on vahvistaa lapsen ja perheen välistä suhdetta, tiedottaa perheille varhaiskasvatuksen linjauksista sekä kutsua perheitä osallistumaan eri tavoin varhaiskasvatuksen toimintaan. (Kekkonen 2012, 42.)

2.4.3 Asiakaslähtöisyys ja maahanmuuttajat

Kansainvälistyminen on nykyisin trendisana. Jotta pystyisi toimimaan monikulttuurisessa työyhteisössä asiakaslähtöisesti lasta ja hänen perhettään kunnioittaen, hoitajan on kasvatettava tietämystään eri kulttuureista sekä kehitettävä kykyään ymmärtää kulttuurista moninaisuutta. Lastenhoidon ammattilaiset tarvitsevat runsaasti tietoa eri kulttuureista, jotta he voivat parhaalla mahdollisella tavalla tukea lasten identiteettiä ja itsetuntoa (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 104–106).

Monikulttuurisuus tarkoittaa varhaiskasvatuksessa ja opetuksessa sitä, että etsitään erilaisia tapoja, joiden avulla lasta autetaan tuomaan esille omaa kieltä ja kulttuuria. Päiväkodeissa on esimerkiksi järjestetty äitien aamuja, joihin ulkomaalaistaustaiset äidit tulevat juttelemaan hoitohenkilöstön kanssa ja osallistumaan päiväkodin aamutoimintaan. Päivähoidossa ulkomaalaistaustaisten lasten yksilöllistä, kulttuurista ja sosiaalista kehittymistä tuetaan pitkälti leikin, etenkin roolileikin avulla. Nykyään päiväkodeissa tarvitaankin monenlaisia roolivaatteita ja etnisesti puettuja nukkeja. (Järvinen ym. 2009, 106–108.)

Asiakaslähtöisyys maahanmuuttajatyössä rakentuu yhtäältä yleisille asiakaslähtöisyyden kriteereille julkisissa sosiaalipalveluissa ja toisaalta maahanmuuttajien erityispiirteiden huomioimiselle. Helsingin kaupungin sosiaaliviraston selvityksessä (2001) on kartoitettu maahanmuuttajien ja monikulttuurisuuden merkitystä sosiaalipalveluissa. Selvityksen mukaan maahanmuuttajien erityistarpeet ovat ensinnäkin kielellisiä ja kulttuurisia ja toiseksi niihin vaikuttavat maahantuloon johtaneet syyt kuten pakolaisuus, ja kolmanneksi maahanmuuttajan arkipäivän toimintamahdollisuudet tai niiden puute, kuten työttömyys. Selvityksen tehnyt työryhmä on esittänyt myös toimenpiteitä, jotka parantaisivat asiakaslähtöisyyden toteutumista maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa työskenneltäessä. Näitä toimenpiteitä on mm. henkilöstölle suunnattu monikulttuurisuuskoulutus ja maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden käyttö erityisinä kulttuuritulkkeina eli kielellisinä ja kulttuurisina välittäjinä toimenpiteissä. (Vuorio 2001, 5-22.)

Maahanmuuttajalapsen aloittaessa päiväkotielämää, on hänen perheensä kanssa tehtävään yhteistyöhön varattava aluksi aikaa, koska kaikilla perheillä ei ole mitään käsitystä siitä, mitä päiväkodissa tapahtuu. Tässä on syytä muistaa asiakaslähtöisyys eli ottaa perhe mahdollisimman hyvin huomioon ja esimerkiksi kutsua vanhemmat muutamaksi tunniksi päiväkotiin seuraamaan, mitä siellä tapahtuu päivän aikana. On tärkeää muistaa

olla myös mahdollisimman positiivinen. Vanhempien toiveiden lisäksi henkilökunnan tulee tiedottaa päiväkodin tavoista ja muistuttaa vanhempia ainakin aluksi useampaan otteeseen perusjutuista. Keskustelut lisäävät luottamusta päiväkodin työntekijöihin, joten henkilökunnan tulee olla mahdollisimman avoimia ja aktiivisia.

Jos päiväkodissa ei ole omahoitajasysteemiä käytössä, niin ainakin aluksi jokaiselle maahanmuuttajaperheelle kannattaisi nimetä omahoitaja. Omahoitajasysteemi on työmenetelmä, jossa lapsilla on päiväkodissa omat nimetyt hoitajat. Omahoitaja vastaa lähinnä yhteydenpidosta kotiin ja hoitaa esimerkiksi lapsen päivittäisiä asioita. Näin syntyi helpommin luottamussuhde päiväkotiin, kun ensin tutustuisi kunnolla yhteen työntekijään ja siitä lähtisi pikku hiljaa laajentamaan tutustumisia muihin työntekijöihin. (Räty 2002, 166.)

2.5 Kasvatuskumppanuus

Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välinen kasvatusyhteistyö määritellään kasvatuskumppanuudeksi. Kasvatuskumppanuudella tarkemmin ottaen tarkoitetaan henkilöstön ja vanhempien tietoista toimimista ja sitoutumista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Huomattavaa on, että kasvatuskumppanuus ymmärretään vanhempien ja henkilöstön tasavertaiseksi vuorovaikutukseksi. (Kaskela & Kekkonen 2006, 11.) Parhaimmillaan kasvatuskumppanuus on tärkeä tukipilari kasvatuksessa. Se tuo esiin sekä vanhemmille että kasvatuksen ammattilaisille aivan uusia puolia lapsesta ja tämän kehityksestä (Owen, Ware & Barfoot 2000, 413).

2.5.1 Kasvatuskumppanuuden lähtökohdat

Kasvatuskumppanuuden lähtökohtana on Lapsen oikeuksien sopimuksen edistäminen perheen ja palvelujen tarjoajien välisessä yhteistyössä. Näin ollen kasvatuskumppanuus edistää ja tukee lapsen ääntä arvostavan palvelukulttuurin, dialogisen vuorovaikutuksen ja luottamuksellisen yhteistyösuhteiden luomista lapsen kasvu- ja kehitysympäristöihin. Kasvatuskumppanuuden tulee rakentua kuulemisen, kunnioituksen, luottamuksen ja dia-

logisuuden periaatteille. On tärkeää, että kumppanuudessa kiinnitetään huomiota siihen, miten vanhemman lasta koskeva tietämys tulee kuulluksi, vastaanotetuksi, keskustelluksi ja jaetuksi vuoropuhelussa ammattilaisen ja vanhemman välillä. Kasvatuskumppanuuden yksi tärkeimmistä päämääristä on, että lapselle läheiset aikuiset kehittävät kykyään kuulla lasta. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014.)

Kumppanuusajattelu pohjautuu seuraaville käsityksille: sekä vanhemmilla että ammatti-ihmisillä on olennaista tietoa lapsesta, kumppanuus perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen ja vanhemmilla ja ammatti-ihmisillä on yhteisiä tavoitteita lapsen kasvatuksessa (Karila 2006, 93). Vanhemmat ovat viime vuosina mielellään yhä enenevässä määrin jakaneet kasvatusvastuuta lapsista eri instanssien, kuten päivähoito ja koulu, kanssa, mutta kasvatuskumppanuuden ajatus on yhteinen kasvatus, jossa päävastuu kuitenkin säilyy kodeilla ja perheillä itsellään.

Odotukset sen puoleen asettuvat ammattilaisten harteille. Ammattilaisten on luotava kasvatuskumppanuudelle otolliset puitteet. Ammattilaisilta odotetaan lisäksi omien ajattelutapojen kriittistä arviointia osana ammatillista kehittymistä. Erilaisuuden hyväksyminen ja itsestä poikkeavan kunnioittaminen on varmasti yksi keskeisimmistä kumppanuuden asenteellisista ehdoista. Toki toimiva kumppanuussuhde edellyttää tätä vanhemmiltakin, mutta erityisesti ammattilaisilta. Vanhempien tulkinnat kasvatuskumppanuudesta vaihtelevat ja eroja on erityisesti siinä, millä intensiteetillä vanhemmat ovat valmiit rakentamaan kumppanuussuhdetta henkilöstön kanssa. (Karila 2006, 95–96.)

Powellin (1991) mukaan hyvän kasvatuskumppanuuden voidaan todeta olevan kiinni muustakin kuin vain vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten piirteistä, ominaisuuksista tai taidoista. Hän on todennut sosiaaliin suhteisiin ja niiden muodostumiseen vaikuttavan myös monet organisaatioiden ja yhteiskuntien sisällä piilevät rakenteet. Yhteistyötä ja kasvatuskumppanuutta kehitettäessä olisi tärkeää paneutua esimerkiksi sellaisiin käytäntöihin, mitkä ovat hyvän vuorovaikutuksen ja samalla hyvän kasvatuskumppanuuden syntymisen esteenä. Tällaisia ovat mm. päiväkodin päiväjärjestys, suuret ryhmäkoot, henkilökunnan työajat ja päiväkodin tilat. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala, 2007, 113.)

2.5.2 Kasvatuskumppanuuden rakentuminen

Kasvatuskumppanuuden rakentumisessa henkilöstö vastaa siitä, että kasvatuskumppanuus sisältyy alusta alkaen osaksi perheiden ja päivähoidon yhteistyötä. Kasvatuskumppanuuden tulee olla ammatillista toimintaa, jonka tavoitteena on tunnistaa mahdollisimman varhain lapsen erityisen tuen tarve ja yhdessä vanhempien kanssa tulee etsiä sopivat toimintatavat lapsen tukemiseksi. (Kaskela & Kekkonen 2006, 21.)

Kumppanuudessa vanhemmat ja ammatti-ihmiset työskentelevät yhdessä. Näin ollen sekä vanhemmilla että työntekijöillä on erilaista tietoa lapsesta. Kumppanuudessa on merkityksellistä, kuinka työntekijä välittää oman ammatillisen osaamisensa vanhemmille. Kumppanuuteen perustuvassa vuorovaikutuksessa varhaiskasvattaja jakaa lapseen liittyviä havaintoja, käsityksiä, tietoa, kokemuksia ja ymmärrystä perheille kunnioittavasti, asiallisesti ja arkisesti. Kasvatuskumppanuudessa tavoitteena on jo päivähoitosuhteen alussa luoda riittävän vakaa luottamus myös hankalien asioiden puheeksi ottamiseksi. Tätä luottamusta tarvitaan myös tavanomaisiin kasvatuskeskusteluihin. (Kaskela & Kekkonen 2006, 21.)

Siirtyminen kodista päivähoitoon on suuri askel sekä lapselle että perheelle. Tilanteeseen liittyy usein monenlaisia tunteita ja hämmennystäkin. Vanhempien ja päivähoidon työntekijöiden toimivan vuorovaikutussuhteen kautta voidaan yhdistää lapselle tärkeiden kahden tahon tiedot ja kokemus lapsen parhaaksi. Kasvatuskumppanuus on siis kasvattajien ja vanhempien yhteinen prosessi, joka alkaa siitä hetkestä, kun perhe ottaa yhteyttä päivähoitoon ja päättyy siihen, kun lapsi lähtee päivähoidosta. (Kaskela & Kronqvist 2007, 22–24.) Jatkuen siitä uusien ihmisten kanssa, kun lapsi aloittaa koulun.

Työntekijöiden näkökulmasta katsottuna ja eritoten heidän työnteon näkökulmasta katsottuna, voi kasvatuskumppanuus muodostua välillä jopa rasitteeksi. Sitä tulkitaan usein velvollisuudeksi olla koko ajan vanhempien käytettävissä. Vanhemmat tuovat lapsia ja hakevat lapsiaan eri aikoihin, mikä aiheuttaa monia keskeytyksiä lapsiryhmän toiminnassa. Vanhemmat eivät tarkoita tällä pahaa, mutta silti vanhempien etu menee näissä tilanteissa lapsen edun edelle. Lapsilla pitäisi olla oikeus keskittyä rauhassa siihen, mitä

he tekevät. Uudet vaatimukset on otettu osaksi päiväkodin arkea rakentamatta uusia käytänteitä työkulttuuriin. Kasvavia odotuksia ja työtehtäviä ei ole huomioitu henkilöresurssien määrittelyssä. Esimerkiksi henkilökunnan ja vanhempien neuvonpidolle ei ole varattu aikaa lainkaan. (Lastentarha 2/11, 43.)

Vanhemmille on tärkeätä kuulla, miten heidän lapsensa päivä on mennyt, onko hän syönyt hyvin, onko päiväunilla tullut uni ja onko sattunut mitään erikoista. Arkipäivän kokemukset, sattumukset ja pohdinnat ovat niitä palasia, jotka auttavat muodostamaan yhdessä kokonaisemman kuvan lapsesta. Päivittäiset kohtaamiset ja keskustelu lapsesta mahdollistavat luottamusta ja kasvatuskumppanuutta syventävän suhteen. Päiväkodin päivittäiset käytännöt muodostavat perustan vanhempien ja ammattilaisten kumppanuussuhteen kehittymiselle. Henkilöstön toimintatapa näissä keskustelutilanteissa tuottaa vanhemmille kuvaa lasten elämästä päivähoidossa. (Karila 2006, 101.)

2.5.3 Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksessa

Vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten vuorovaikutusta on eri aikakausina tarkasteltu erilaisista näkökulmista. Vuorovaikutuksesta puhuttaessa on käytetty mm. käsitteitä yhteistyö tukeminen ja nyt viimeisimpänä kumppanuus. Pitkän aikaa koulut ja päiväkodit ovat olleet asiantuntijoiden ”omaa reviiriä” ja näin ollen vanhempien asema on jäänyt hyvin vähäiseksi. Viimeaikoina vanhemmat ovat alkaneet vaatia enemmän sanaan sijaa heidän lastensa koskevista kasvatuksellisista päätöksistä.

Nykyisen kumppanuusajattelun juuret löytyvät 1986 laaditusta Unescon ”Working together” – raportista, jossa perustellaan ammatti-ihmisten ja vanhempien kumppanuuteen pohjaavaa yhteistyötä yhteisen intressin eli lapsen kasvun ja oppimisen kannalta. Tässä raportissa määritelty kumppanuus merkitsee ammatti-ihmisten ja vanhempien tasavertaisuutta. Tämän myötä ammatti-ihmisten ajattelussa vanhemmat muuttuvat passiivisista tuettavista aktiivisiksi palveluiden käyttäjiksi. Suomessa kasvatuskumppanuuden käsitettä on kiedottu päivähoitolain ympärille. Viime vuosina erityisesti päivähoitolain velvoitetta perheiden kotikasvatuksen tukemisesta on työstyetty eteenpäin kasvatuskumppanuuden käsitteen avulla. (Karila 2006, 92–93.)

Päivähoitolain mukaan (Laki lasten päivähoidosta 367/1973) suomalaiselle päivähoidolle on määritelty kaksi tehtävää: lasten kehityksen kokonaisvaltainen tukeminen ja perheiden kotikasvatuksen tukeminen (Finlex 2011). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että vanhemmilla tulee aina olla mahdollisuus osallistua omaa lastaan koskeviin kasvatuskeskusteluihin sekä lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen. Tämän myötä vanhempien tulee myös voida vaikuttaa koko päivähoitoyksikön, että kunnan varhaiskasvatussuunnitelman sisältöön ja arvioinnin perusteisiin. Varhaiskasvatuksessa kasvatuskumppanuuden yhtenä tehtävänä on asteittain syventää varhaiskasvatuksen henkilöstön ja vanhempien kohtaamisia. Vanhempien sekä hoito- ja kasvatushenkilöstön välinen vuorovaikutus pääsee syvenemään, kun henkilöstön asiantuntemus ja vanhempien oman lapsensa tuntemus ovat aidossa dialogissa keskenään. Aidossa dialogissa lapsen asiat ja elämäntilanteet päivähoidossa ja perheessä tulevat vastaanotetuksi ja jaetuksi kunnioittavassa, tasavertaisessa ja avoimessa vuoropuhelussa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 17.)

Vanhempien ja henkilöstön väliset kasvatuskeskustelut ovat kasvatuskumppanuuden kehittymisen ja syventymisen keskeisiä areenoita. Keskustelujen tapahtumat muovaavat merkittävällä tavalla kumppanuussuhdetta. Puheessaan sekä vanhemmat että työntekijät ilmentävät lasta, kasvatusta ja päivähoidon käytäntöjä koskevia perususkomuksiaan. Se tapa, jolla keskustelukumppanit kuulevat ja tulkitsevat toistensa uskomuksia, on kasvatuskumppanuuden kehittymisen kannalta ratkaisevaa. Keskustelut ovat sidonnaisia arjen tilanteisiin, mutta myös laajoja kulttuurisia merkitysmaailmoja sisältäviä. Keskustelukäytäntöjen kehittäminen aidosti kumppanuuden pohjalta edellyttää huomion suuntaamista niiden sisältöön ja kulkuun. Syvällistä kumppanuutta ei synny pelkästään tiedon välittämisen tai vaihtamisen kautta, vaan tarvitaan myös jaettuja tulkintoja ja yhteistä päätöksentekoa. (Karila 2006, 107–108.)

Kasvatuskumppanuuden kannalta keskeiset käsitykset liittyvät mm. kasvatukseen, kasvatuksen arvopäämääriin, hyvän kasvatuksen menetelmiin, hyvään lapsuuteen, vanhemmuuteen ja perheen tehtäviin. Kyseisistä asioista on sekä päiväkotihenkilöstön, että vanhempien keskuudessa monenlaisia käsityksiä. Käsitysten eroavaisuudet johtuvat monista tekijöistä esim. erilaisista arvoista ja erilaisesta elämänhistoriasta. Näkemyksemme siitä, keitä pidämme hyvinä vanhempina tai ammattikasvattajina ja sopivina

kumppaneina, kumpuavat omista arvostuksistamme ja kokemuksistamme. (Karila 2006, 95.)

2.5.4 Kasvatuskumppanuus ja yhteistyö kodin ja koulun välillä koulumaailmassa

Koulumaailmassa puhutaan yleisemmin kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä kuin kasvatuskumppanuudesta. Mutta kyllä koulussakin vanhempien kanssa oppilaan hyväksi tehtävä työ on nimenomaan kasvatuskumppanuutta. Löysin kuitenkin yllättävän vähän materiaalia koskien kodin ja koulun välistä kasvatuskumppanuutta, yleensä aina puhuttiin kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.

Kodin ja koulun yhteistyö merkitsee sitä, että aikuiset puolin ja toisin näkevät toisensa voimavarana. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on mahdollisuus tukea lapsen kasvua ja kehitystä. Sitä kautta luodaan myös aikuisten keskinäistä vahvuutta vastata kasvatuksen suureen haasteeseen. (Kuuskoski 2002, 5.)

Jo uusi koululakikin edellyttää, että koulua kehitetään yhteistyössä vanhempien kanssa. Koulutuksen järjestäjä eli kunta on velvollinen arvioimaan tarjoamaansa opetusta ja koulutusta. Vanhemmat ovat keskeisiä asiantuntijoita koulutuksen arvioinnissa, saavathan he lastensa kautta tietoa ja kokemusta siitä, mitä koulussa tapahtuu. Heillä on myös kansalaisina oikeus ja velvollisuuskin vaatia, että heidän lapsensa saavat hyvää opetusta. (Niemi 2000, 23.)

Silloin kun yhteistyö on ihanteellisimmillaan, uskalletaan olla rehellisiä ja avoimia. Siihen ei liity pelkoa, että yhteistyö saattaa kääntyä lasta vastaan. Molempien osata puolten tulisi uskaltaa sanoa ajatuksensa lasta kohtaan ääneen, ilman, että täytyy pelätä loukkaavansa toista. Vanhemmat ja opettajat eivät saisi koskaan asettua vastarinta-asemiin tai kilpailijoiksi, vaan heidän tulisi kaikin tavoin etsiä keinoja tukea toistensa työtä, jonka yhteinen kohde on lapsi. (Niemi 2000, 24.)

2.5.5 Kasvatuskumppanuus ja yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa

Ei ole varmaan kauhean yllättävää, että yhteistyö maahanmuuttajaperheiden kanssa poikkeaa jonkin verran kantaväestöön nähden. Lähinnä tähän vaikuttaa yhteisen kielen puuttuminen ja se, ettei sen vuoksi aina välttämättä ymmärretä toisia täysin. Mitä tulisi ottaa sitten huomioon maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä? Aina-kin se, että molemmat ymmärtäisivät kulttuurin olevan erilaista. Perheille tulisi korostaa koulutuksen ja sukupuolten tasa-arvon merkitystä meidän yhteiskunnassamme. Yhteistyössä korostuu myös erilaisista kulttuureista tulleiden ihmisten identiteetin merkityksen ymmärtämistä ja vanhemmuuden vahvistamista. Lisäksi tulisi huomioida erilaiset kasvatus tavoitteet, erilainen suhtautuminen kouluun ja se, että eri kulttuureissa lasten kasvattaminen on erilaista. Yhteistyö on siis sitä, että opitaan elämään yhdessä erilaisten ihmisten ja kulttuurien kanssa kunnioittaen kaikkia ja kaikenlaisia ihmisiä. (Lesonen 2002, 37.)

Työntekijöiden tulisi myös muistaa se, että maahanmuuttajaperheet ovat hyvin erilaisia ja he ovat tulleet maahan eri syiden vuoksi ja se saattaa ja varmasti näkyikin heidän käyttäytymisessään. Se, miksi perhe on tullut maahan, on yksi maahanmuuttajaperheitä kokemuksen mukaan erottelevista monista syistä. (Alitolppa-Niitamo & Söderling 2005, 9.) Oman kokemuksen mukaan maahan työn vuoksi tulleet maahanmuuttajat ovat rennompia ja suhtautuvat asioihin positiivisemmalla mielellä kuin esimerkiksi pakolaiset. Tämä vaikuttaa toki myös kasvatuskumppanuuden rakentumiseen ja on täysin ymmärrettävää. Työn perässä tapahtunut muutto on yleensä aina omasta halusta tapahtuvaa, kun taas pakolaisuuden taustalla on yleensä ikäviä asioita. Nämä seikat eivät voi olla vaikuttamatta perheiden kotoutumiseen ja käyttäytymiseen vieraassa maassa, vieraiden ihmisten kanssa. Perheille tulisi antaa aikaa eri tavalla sopeutua, kaikilta ei voi vaatia samaa.

Mitä kouluun lapsen tai nuoren kanssa tuleva äiti tai isä toivoo lapsensa tulevaisuudelta ja koulutieltä? Näitä kysymyksiä olisi hyvä alkaa selvittää mahdollisimman pian sekä tehdä selkoa vanhemmille suomalaisesta koulujärjestelmästä ja toimintatavoista ja arvomaailmasta. Usein nämä poikkeavat kouluun tulevan lapsen kotimaan tavoista ja mahdollisuuksista, mutta yhdistävä tekijä on koulun ja koulutuksen arvostus ja huolenpito lapsesta. Mitä parempi luottamus syntyy, sitä helpompi on käsitellä ikäviä asioita, niiden mahdollisesti tullessa esiin. Vantaalla on valmistunut maahanmuuttajaperheille

tarkoitettu opas, jota voidaan käyttää tutustumisen, keskustelun ja tapaamisten tukena (Korpela 2005, 38). Tällöisen oppaan tulisi mielestäni löytyä jokaisesta kaupungista.

3 TUTKIMUKSEN METODINEN TOTEUTUS

Tässä osiossa selvitän tutkimukseni metodologisen osion. Kerron myös, mikä on tutkimukseni tavoite sekä tutkimuskysymykset. Tutkimukseni on kvalitatiivinen tutkimus. Aineistonkeruumenetelminä käytin kyselyä ja haastattelua.

3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Pro gradu työni on tehty keskittyen jokapäiväisiin asioihin varhaiskasvatuksen ja päiväkotimailman välillä ja sen pääpaino keskittyy maahanmuuttajalapsiin ja heidän perheisiinsä suomalaisessa päiväkotimaaailmassa päivähoidon työntekijöiden näkökulmasta katsottuna. Pro gradu työni tarkoitus oli ottaa selvää kasvatuskumppanuuden rakentumisesta työntekijöiden ja maahanmuuttajaperheiden välillä sekä kartoittaa mahdollisia ongelmia yhteistyössä, kun äidinkieli ei ole sama, eikä välttämättä ole mitään yhteistä, puhuttua kieltä yhteistyön tukena. Lisäksi halusin ottaa selvää päiväkodin työntekijöiden ja maahanmuuttajaperheiden välistä vuorovaikutuksesta ja siitä, onko yhteistyö toimivaa.

Halusin saada vastauksia kysymyksiin koskien päiväkodin henkilöstön ja maahanmuuttajaperheiden välistä kommunikointia ja vuorovaikutusta yleensä. Tutkimuskysymyksiä olivat:

1. Kuinka kasvatuskumppanuus rakentuu maahanmuuttajaperheiden kanssa ja onko siinä eroa kantaväestön perheeseen verrattuna?
2. Mikä merkitys yhteisellä kielellä on?
3. Missä asioissa yhteisen kielen puuttuminen tuottaa ongelmia?
4. Mihin asioihin päiväkodin henkilöstä kaipaa apua?

3.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni oli laadullinen eli kvalitatiivinen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysin pääpaino on numeeristen arvioiden sijaan mielipiteiden sekä niiden syiden ja seurausten syväluotauksessa: jakaumien ja keskiarvojen sijaan keskitytään johtopäätösten tekemiseen moniulotteisemmasta, usein haastatteluihin ja ryhmäkeskusteluihin pohjautuvasta aineistosta. (Taloustutkimus 2012)

Laadullisessa tutkimuksessa usein mainittu piirre on subjektiivisuus ja kokemuksen huomioiminen. Tässä tutkimusmuodossa korostetaan siis erityisesti ihmistä elämismailmansa kokijana, havainnoijana ja toimijana. Nämä havainnot, kokemukset ja toiminnot värittyvät suhteessa aikaan, paikkaan ja tilanteisiin. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 83.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimus on kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, jossa suositaan siis ihmisiä tiedonhankinnan instrumentteina. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille. On tärkeää, että tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksen menetelmää käyttäen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 180–188.)

Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Tähän sisältyy ajatus, että todellisuus on moninainen. Tutkimuksessa on kuitenkin otettava huomioon, että todellisuutta ei voi pirstoa mielivaltaisesti osiin. Tapahtuvat muovaavat samanaikaisesti toinen toistaan, ja onkin mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.)

3.3 Aineiston keruu

Aineiston keruumenetelmiksi valitsin avoimen haastattelun sekä avokyselyn. Nämä menetelmät tunnetaan survey-tutkimuksen keskeisinä menetelminä. Survey – tutkimus tarkoittaa sellaisia kyselyn, haastattelun ja havainnoinnin muotoja, joissa aineistoa kerätään standardoidusti ja joissa kohdehenkilöt muodostavat otoksen tai näytteen tietystä

perusjoukosta. Avokyselyn avulla on mahdollista osoittaa siihen vastaajien tietämys aiheesta ja sen avulla kyselyn laatija voi saada selville, mikä on keskeistä tai tärkeää vastaajien ajattelussa. Avokyselyn avulla voidaan myös saada selville vastaajien asiaan liittyvien tunteiden voimakkuuden. (Hirsjärvi ym. 2002, 180–188.)

3.3.1 Avoin haastattelu

Avoimessa haastattelussa haastattelutilanne muistuttaa kaikkein eniten tavallista keskustelua. Haastattelija ja haastateltava keskustelevat tietystä, valitusta aiheesta. Haastattelun tavoitteena on selvittää se, mitä jollakulla on mielessään. Haastattelu on eräänlaista keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattelemaansa. Haastattelun idea on hyvin yksinkertainen ja järkevä, kun haluamme tietää jotain ihmisestä, mitä hän ajattelee, minkälaisia motiiveja hänellä on jne. (Eskola & Suoranta 1999, 86–87.)

Tässä haastattelutyypissä haastattelija ja haastateltava ovat kielellisessä vuorovaikutuksessa keskenään ja haastattelija pyrkii luomaan tilanteesta mahdollisimman luontevan – ja avoimen. Avoin haastattelu muistuttaa tavallista keskustelua, jossa keskustelun etenemistä ei ole lyöty lukkoon vaan se etenee tietyn aihepiirin sisällä vapaasti ja paljolti haastateltavan ehdoilla. Haastattelussa on toki tarkoitus puhua tietyistä, tutkijan etukäteen pohtimista, teemoista. Mutta tarkkojen kysymysten sijaan avoimessa haastattelussa edetään mahdollisimman keskustelunomaisesti ja luonnollisesti antaen tilaa haastateltavan kokemuksille, tuntemuksille, muistoille, mielipiteille ja perusteluille. Haastattelun kulkua ei ole suunniteltu ennalta – se on avoin kaikille mahdollisuuksille – vaikka haastattelija on toki orientoitunut tutkimuksensa aihepiiriin. Kysymyksiin, joita haastattelija esittää tilannetta ja haastateltavaa mukaillen, ei yritetä tarjota valmiita vastauksia. Haastateltavan annetaan puhua asiasta vapaasti. (Hirsjärvi & Hurme 2001; Eskola & Suoranta 2000, 86–88.)

Ensimmäisen avoimen haastattelun tein Isolan kaupungin varhaiskasvatuksen maahanmuuttokoordinaattorille. Tässä haastattelussa oli tarkoitus kartoittaa, onko ylipäättänsä järkevää lähteä tutkimaan tätä yhteistyötä. Olin nimittäin ajatellut, että onko leimaavaa ajatella niin, että yhteistyössä maahanmuuttajaperheiden kanssa voisi olla ongelmia tai, että se ei aina suju ongelmitta. Toisaalta ajattelin asiaa niinkin, että on ihan luonnollista,

että ilman yhteistä kieltä voi tulla ongelmia yhteistyössä, varsinkin alussa. Toisen kerran haastattelin koordinaattoria puhelimen välityksellä. Tässä haastattelussa halusin esittää muutaman tarkentavan kysymyksen ja kävimme yhdessä läpi kyselylomaketta.

Haastattelin myös Isolan kaupungin opetuksen puolen maahanmuuttokoordinaattoria. Halusin tällä haastattelulla selvittää eroaako yhteistyö päiväkotimaailmassa ja koulussa paljo toisistaan. Lisäksi haastattelin myös Pienolan kunnan yhden päiväkodin johtajaa sekä kunnan perhepäivähoidon ohjaajaa. Haastattelut kirjasin käsin paperille ylös, enkä käyttänyt nauhuria. Tämän tyylin ajattelin sopivan minulle tähän tarkoitukseen paremmin, sillä olin laatinut täsmäkysymykset, joihin tiesin saavani vastaukset, jotka ehdin samalla kirjoittaa ylös. Lisäksi olen melko nopea kirjoittaja, niin tämä oli mahdollinen tapa minulle.

3.3.2 Kyselylomake

Kyselylomaketta laadittaessa on otettava huomioon kyselyn pituus ja kysymysten lukumäärä. Vastaajien mielenkiinnon tulisi säilyä kyselyn alusta loppuun saakka. Liian pitkään kyselyyn vastaaminen voi jäädä huolimattomaksi. (Valli 2002, 29.) Muita tärkeitä huomioon otettavia asioita kyselylomaketta laadittaessa ovat kyselylomakkeen selkeys, ulkoasu, sanavalinnat sekä yksiselitteisyys (Hirsjärvi ym. 2009, 202–203). Lomaketta laatiessani sain paljon apua haastateltavaltani sekä pro gradu ohjaajaltani. Moni kysymys muutti muotoaan selkeämmäksi, kuin mitä olin alun perin itse ajatellut. Huomasin, että aina kannattaisi näyttää kyselylomake jollekin, ennen kuin sen laittaa jakoon. Erityisen iloinen olin siitä, kuinka suoraan sain niin hyvää kuin korjaustakin vaativaa palautetta kyselylomakkeestani. Minulla oli muutamia kysymyksiä, jotka alkoivat sanoilla onko tai oletteko. Näihin sain onneksi ohjeistusta, että jos odottaa saavansa moninaisen ja ”rikkaan” vastauksen, ei kannata koskaan aloittaa kysymystä noilla sanoilla. On parempi aloittaa kysymys esimerkiksi sanoilla kuinka tai miten. Tällöin vastaaja joutuu hiukan perustelemaankin vastaustaan.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 195) ovat nimenneet kyselytutkimuksen haasteeksi, koska kyselystä saatavaa aineistoa pidetään pinnallisena ja tutkimuksia teoreettisesti vaatimattomina. Tässä pro gradu työssäni pyrin välttämään pinnallisuutta muotoilemalla

kysymykset avoimiksi. Näin jokainen vastaaja tuo oman näkemyksensä kysymyksiin peilaamalla niitä omiin työkokemuksiinsa. Avointen kysymysten ansiosta saattaa kyselystä nousta esille sellaisia asioita, joita en ole muuten huomanneet kysyä. Toisaalta tämä oli haaste vastausten analysoinnille, mutta suhteellisen pienen otoksen vuoksi analysointi ei ollut kohtuuttoman työlästä. Avoimilla kysymyksillä annetaan vastaajan ilmaista itseään omin sanoin.

Muita kyselyn haasteita ovat vastaajien tietämättömyys aiheeseen, vastaamatta jättäminen, joka voi nousta suureksikin sekä kysymysten erilainen tulkintatapa. Myös se voi muodostua kyselyn ongelmaksi, jos ei voi olla varma, että vastaajat ovat perehtyneet aiheeseen. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Tässä kyselyssä tämä seikka ei muodostunut ongelmaksi, sillä kaikki vastaajat olivat koulutettua ja kokenutta henkilöstöä päiväkotimaailmasta.

Toimitin avokyselyn (Liite 1) kahteen eri Isolan kaupungin päiväkotiin sekä Pienolan kunnan päiväkoteihin ja perhepäivähoitajille. Kysely oli tarkoitettu lastentarhanopettajille ja –hoitajille. Toimitin kyselyt päiväkoteihin ja niihin oli aikaa vastata kaksi viikkoa. Lomakkeita toimitin yhteensä 70 kappaletta ja vastuksia sain yhteensä 49 eli vastausprosentiksi muodostui 70.

3.4 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimusjoukko koostui kahden Isolan kaupungin päiväkodin henkilöstöstä sekä Pienolan kunnan päiväkodin ja perhepäivähoidon työntekijöistä. Isolassa valitsin nämä kaksi tiettyä päiväkotiä, koska Isolan kaupungin varhaiskasvatuksen maahanmuuttajakoordinaattorin mukaan saisin näistä päiväkodeista kattavimman kyselytuloksen koskien monikulttuurisuutta varhaiskasvatuksessa. Pienolan kunnan valitsin mukaan siitä syystä, että minua kiinnostaa kunnan monikulttuurisuus saamelaisuuden myötä.

Ensimmäinen päiväkotitoimitin, johon kyselyn toimitin, on monikulttuurinen, eli heillä on perheitä ja lapsia eri maista ja erilaisista kulttuureista. He kasvattavat lapsia suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen. Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset perheet ovat tiiviissä

yhteistyössä päiväkodin kanssa. Molemminpuolinen kulttuurintuntemus rikastuttaa päiväkodin arkea. (Isolan kaupunki 2014)

Tässä toisessa päiväkodissa on tärkeää, että lapsi viihtyy siellä. Siihen on lähtökohtana luottamus aikuiseen, hyvät kaverit ja leikkirauha. Päiväkodissa lasta ohjataan vastuun ottamiseen, omatoimisuuteen, toisen kunnioittamiseen sekä he painottavat tapoja suvaitsevaisuuskasvatusta. Toiminnassa painotetaan myös musiikkia ja liikuntaa. Heidän päämääränä on onnellinen, tasapainoinen ja toiset huomioonottava lapsi. Toiminta päiväkodissa tapahtuu pienryhmissä. Ryhmää ohjaava työntekijä soveltaa suunnitelmaa omalla persoonallisella ja joustavalla tavalla. Työmotivaatio ja työn ja tekemisen ilo säilyvät, kun he auttavat toinen toistaan ja muistavat huumorin tärkeyden. (Isolan kaupunki 2014)

Pienolan kunnan päivähoidon toiminta-ajatuksena on tarjota lapselle hyvä hoitopaikka, jossa lapsi viihtyy ja joka tukee lapsen tasapainoista kehitystä. Päivähoidossa painotetaan erityisesti seuraavia arvoja: turvallisuus, avoimuus, myönteisyys, toisten kunnioittaminen, suvaitsevaisuus ja tasa-arvoisuus. Turvallisuus ja luotettavuus sekä hyvä yhteistyö lasten vanhempien kanssa on kaiken toiminnan perusedellytys. Toiminta perustuu kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin tavoitteisiin, joissa lähtökohtana on lasten psyykkinen, fyysinen ja sosiaalinen hyvinvointi, lapsen kokonaisvaltainen oppiminen ja tasapainoinen kehittyminen. Inarin omaleimainen luonto vuodenaikojen vaihteluineen sekä Inarin monikulttuurisuus, tarjoavat ainutlaatuiset puitteet oppimisympäristölle. Ilmapiiriltään myönteinen, oppimiseen kannustava varhaiskasvatusympäristö herättää lapsissa omalta osaltaan mielenkiintoa ja kokeilunhalua sekä innostaa lasta leikkimiseen, tutkimiseen, liikkumiseen ja itsensä ilmaisuun. (Pienolan kunta 2014)

3.4.1 Varhaiskasvatus Isolassa

Isolassa annetaan varhaiskasvatusta julkisella ja yksityisellä sektorilla kaupungin päiväkodeissa, yksityisissä päiväkodeissa, erityispäivähoidossa ja perhepäivähoidossa. Unelmatilanne olisi, jos jokainen vanhempi voisi miettiessään lapsen päivähoitopaikkaa valita, että laittaako lapsi päiväkotiin vai perhepäivähoitoon. Näin ei kuitenkaan Isolassa ole

tällä hetkellä, sillä lapsia on kaupungissa enemmän kuin mitä on päivähoitopaikkoja kaikilla tarjoajilla.

Isolan kaupungin päiväkodit tarjoavat koko- ja osapäivähoitoa, sekä avointa varhaiskasvatusta alle kouluikäisille lapsille. Lapsiryhmät voivat olla alle 3- vuotiaiden ryhmiä, 3-6- vuotiaiden ryhmiä, sisarusryhmiä (1-6-vuotiaat), erityispäivähoitoa tarjoavia ryhmiä tai 6-vuotiaiden esiopetusryhmiä. Päiväkodeissa lapsista huolehtii koulutettu henkilökunta, joka ohjaa lapsia sekä yksilöllisesti että ryhmissä. Päiväkodit ovat avoinna tavallisimmin klo 6.30 - 17.00, mutta kaupungissa toimii myös ilta- ja yö- ja viikonloppuhoitoa tarjoavia päiväkoteja. Lapsiryhmän koko voi vaihdella päiväkotikohtaisesti. Avoin varhaiskasvatus tarjoaa ohjattua varhaiskasvatusta niille lapsille, jotka eivät tarvitse kunnallista päivähoitoa. Lapset ja aikuiset osallistuvat avoimen päiväkodin toimintaan yhdessä. Kaupungin päiväkoteja on yli 70, ja ne on jaettu kolmelle eri palvelualueelle. Näiden lisäksi päivähoitopalveluita tarjoavat useat yksityiset päiväkodit sekä perhepäivähoitajat. (Isolan kaupunki 2014.)

Niiden perheiden määrä, joilla on kaksi kulttuuria tai maahanmuuttajatausta, on lisääntynyt Isolassa suuresti viimeisten 14 vuoden aikana. Kaupungin päivähoidossa oli tammikuussa 2014 258 eri kielitaustaista lasta hoidossa. He ovat sijoittuneet 60 eri päiväkottiin. Eniten lapsia on hoidossa keskustan tuntuman läheisyydessä sijaitsevassa päiväkodissa. Lapsista reilu 50 on esiopetusikäisiä, joista suurin osa aloittaa koulun syksyllä. Lapset puhuvat 37 eri äidinkieltä, joista suurin ryhmä on muu eli äidinkieltä ei ole määriteltä Efficaan (sähköinen päivähoitojärjestelmä). Seuraavaksi suurimmat kieliryhmät ovat venäjä, arabia, vietnam, somali ja albania. Isolan päivähoidossa työskentelee tällä hetkellä venäjän, arabian ja vietnamin kotikieliavustajat. Isolassa on näiden yleisimpien vieraiden kielten kohdalla kohtalaisen hyvä tilanne saada tulkkipalveluja, mutta ryhmämuun suuruus tuottaa joitain vaikeuksia vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä, sillä mitä harvinaisempi kieli, sitä vaikeampi saada tulkkipalveluja. Onneksi harvinaisempien kielten kohdalla on mahdollisuus kysyä myös puhelintulkkausta Etelä-Suomen tulkkipalveluista.

Isolan kaupungissa tulkkia voidaan käyttää esimerkiksi laadittaessa lapselle varhaiskasvatussuunnitelmaa ja yleisissä lasta koskevissa keskusteluissa. Tulkin tarve määritellään aina tilannekohtaisesti ja aloite voi lähteä joko perheeltä tai työntekijöiltä päiväkodissa.

Tulkin käyttämisestä päiväkodin henkilökunnan ja maahanmuuttajaperheiden välisessä dialogissa on kyselyn mukaan ristiriitaisia kokemuksia.

Nykyisin maahanmuuttajaperheet ovat oppineet käyttämään päivähoitopalveluja huomattavasti enemmän kuin aikaisemmin. Tästä johtuen on päivähoidossa syntynyt tarve kehittää maahanmuuttajatyötä ja hankkia lisää uutta ja ajankohtaista tietoa sekä pyrkiä osallistumaan koulutuksiin mahdollisimman paljon. Isolassa järjestetäänkin kaiken aikaa joka saralle, niin päivähoitoon kuin kouluun, suunnattuja koulutuksia, jotta taidot työskennellä maahanmuuttajien kanssa paranevat. Tosin kyselyistä kävi melko hyvin ilmi se, että parhaiten työntekijät kokivat oppimansa käytännössä kentällä maahanmuuttajien kanssa työskentelystä. (Isolan kaupunki 2014.)

3.4.2 Varhaiskasvatus Pienolassa

Pienolan kunnassa varhaiskasvatusta annetaan kunnan päiväkodeissa, perhepäivähoitossa sekä kielipesissä. Päiväkoteja kunnassa on kolme, sekä yksi ryhmäperhepäiväkoti, mutta kolmella eri saamenkielellä toimivat kielipesät ovat kunnan ylpeys. Kielipesiä on pohjois-, inarin- ja koltansaamenkielisiä. Tämä antaa jo kunnalle oman monikulttuurisuuden vivahteensa. Saamelaisen kasvatuksen tavoitteena on hyvä itsetunto, jonka avulla lapset ja nuoret selviävät erilaisista elämäntilanteista. Perhe ja suku ovat keskeisiä sosiaalistajia, jolloin perinne ja kulttuuri vaikuttavat sosiaalistumismalleihin. Vanhemmat ohjaavat lapsia oman kokemuksen myötä. Mutta tärkeitä vaikuttajia ovat myös koulu ja päiväkotit. (Paavola & Talib 2010, 147–148.)

Lisäksi kunnassa on useita perhepäivähoitajia. Kunnan päiväkodit ovat avoinna pääsääntöisesti klo 7-17 välillä, mutta suurimmassa kylässä yksi ryhmä tarjoaa hoitoaika pidempään iltaisin ja viikonloppuisin ja yhdessä vilkkaassa kylässä päiväkotit myös yöhoitoa. Pienolassa on laadittu kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (VASU), joka ohjaa päivähoidon kasvatustoiminnan sisältöä ja on perustana päivähoitoyksiköiden omille varhaiskasvatussuunnitelmille. Saamelaisen palvelujen kehittämisprojektin aikana on laadittu koko saamelaisalueelle saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, joka on käännetty kaikille kolmelle saamenkielelle; koltan-, inarin- ja pohjoissaamenkielelle. (Pienolan kunta 2014.)

Kunnassa toimii lisäksi erityispäivähoidon työryhmä, jonka tehtävänä on lasten kuntoutukseen liittyvän yhteistyön lisäksi suunnitella ja kehittää erityispäivähoidon palveluja. Mikäli lapsi tarvitsee erityistä hoitoa tai tukea ja kuntoutusta, selvitetään sopiva hoitomuoto ja päivähoitojärjestelyt yhteistyössä vanhempien ja kiertävän erityislastentarhanopettajan kanssa. Kiertävään erityislastentarhanopettajaan voi olla muutoinkin yhteydessä, jos on kysyttävää tai on huolissaan lapsen kehityksestä. (Pienolan kunta 2014.)

Pienolassa maahanmuuttajalapsia on huomattavasti vähemmän kuin mitä Isolassa, onhan paikkakuntien välilläkin jo valtava koko ero. Lisäksi Pienolan kunta ei ota vastaan pakolaisia, joten tämäkin rajaa maahanmuuttajien määrää Pienolassa. Pienolassa asuvat maahanmuuttajat ovat siis tulleet kuntaan omasta tahdostaan ja lähinnä töiden perässä tai avioliiton kautta. Haastattelin Pienolassa perhepäivähoidon ohjaajaa ja hän kertoi, että 10 vuotta sitten Pienolassa oli lähinnä venäläisiä maahanmuuttajia, mutta nykyisin maahanmuuttajien taustat ovat kansainvälistyneet. Hän muisteli, että nykyisin Pienolassa asuu ihmisiä ainakin Japanista, Saksasta, Sveitsistä Venäjän lisäksi. Maahanmuuttajalapset ovat pääasiassa hoidossa kunnan päiväkodilla, mutta myös perhepäivähoitajilla heitä on ollut.

Lapset ovat sopeutuneet perhepäivähoidon ohjaajan mukaan hyvin pienolalaiseen päivähoitomaailmaan. Alussa toki kielen kanssa on yleensä hankaluuksia, mutta lasten kanssa pärjää hyvin aluksi elekielelle. Hän kertoi esimerkin siitä, kuinka huimaa lapsen kielenkehitys voikaan suotuisassa ympäristössä olla. Syksyllä päiväkodilla oli aloittanut ummikko lapsi, joka ei ollut sanonut sanaakaan suomea. Vuoden aikana hän oli kehittänyt niin paljon, että jo seuraavana syksynä hänen kanssaan saattoi jutella täysin suomeksi ja hänen puheeseensa oli tullut jo äänenpainojakin oikeisiin kohtiin.

Maahanmuuttajaperheet ovat löytäneet hyvin tiensä varhaiskasvatuksen palveluiden piiriin. Lähes jokainen lapsi on saanut tai saa päivähoitopalveluita ja perheet ovat olleet tyytyväisiä kunnan tarjoamiin palveluihin. Toki yhteistyö ei Pienolassakaan ole aluksi sujunut ongelmitta, vaan samat kasvatuskulttuuriset erot ovat näkyneet täällä, samoin kuin Isolassakin. Kyselyn yksimielinen vastaus molemmilla paikkakunnilla oli se, että eniten kulttuurierot näyttäytyvät arjen käytänteissä, kuten siinä, että lapsi pitää hakea sovittuun aikaan päiväkodilta pois. Näistäkin on selvitty ajan kanssa ja perheet ovat

ymmärtäneet pikku hiljaa suomalaisen päivähoitokulttuurin käytänteitä yhä paremmin ja paremmin.

Aivan kuten Isolassakin, voidaan Pienolassakin käyttää tarvittaessa tulkkia apuna, esimerkiksi vasu-keskusteluissa. Koska pienellä paikkakunnalla on tulkkien saatavuus rajallinen, voidaan apua pyytää tarvittaessa Oulusta Pohjois-Suomen tulkkipalvelusta. Usein apua ei ole vielä tarvinnut pyytää, sillä yleensä omalta paikkakunnalta on löytynyt joku vieraan kielen taitoinen, epävirallinen tulkki ja välillä kielimuurin rikkojana on voinut toimia perheen ystävä. (Pienolan kunta 2014.)

3.5 Tutkimusaineiston käsittely

Tutkimusaineisto raakamuodossaan koostuu juuri siitä perusmateriaalista ja sen muodosta, jolla aineisto on kerätty: eri tavoin täytetyistä kyselylomakkeista, kuvista, haastattelusta. Tämä materiaali ei tavallisesti sellaisenaan sovi analysoitavaksi, vaan sitä täytyy käsitellä jollakin tavalla. Kerätty aineisto täytyy järjestää hallittavaan muotoon, ellei sitä ole huomioitu jo aineistoa kerättyäessä, esimerkiksi keräämällä kyselyaineisto sähköisellä lomakkeella. Tutkimuksen tiedon muodostamisen kannalta on kuitenkin tärkeää muistaa, että jo analysoitavaksi tekeminen muokkaa aineistoa. Kyse ei ole enää vaan raakamateriaalista, vaan jollakin tavalla käsitellystä aineistosta, josta on jo poistettu osa tiedoista aineiston selkeyttämiseksi. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 120–121.)

3.6 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Tällöin pyritään informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. (Eskola & Suoranta 2001, 138.) Kvalitatiivisen aineiston analyysin on myös tarkoitus tiivistää valtavasta määrästä raakamateriaalia olennaiset osiot tiedoksi, tunnistaa merkitykselliset mallit ja välittää aineiston ydin lukijalle (Patton 2002, 432). Aineistoa katsotaan olevan silloin riittävästi, kun saturaatiopiste on saavutettu. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija alkaa kerätä aineis-

toa päättämättä etukäteen, miten monta tapausta hän tutkii. Aineisto on silloin riittävä, kun samat asiat alkavat kertaantua aineistoissa. Tällöin on tapahtunut saturaatio. Näin ollen tutkijalla on olemassa aineisto, joka tuo esiin teoreettisesti merkittävän tuloksen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 169.) Havaitsin työssäni tämän saturaatiopisteen, kun samanlaiset vastaukset alkoivat toistua kyselyn vastauksissa. Näiden vastausten perusteella tein aineistosta tulkintoja.

Kvalitatiivisen tutkimuksen suuri rikkaus on sen tutkimustulosten loputtomissa analyysimahdollisuuksissa. Jos joku tapa ei tunnu johtavan mihinkään, voi soveltaa toista. Valitsin tähän tutkimukseen kyselylomakkeiden ja haastatteluiden analyysimenetelmäksi teemoittelun. Teemoittelun voidaan katsoa olevan hyvä lähestymistapa kvalitatiivisen tutkimusmenetelmien avulla kerätyn aineiston analysoimiseksi. Teemoittelun avulla aineistosta voi nousta esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Teemoittelun avulla tekstimäärästä pyritään löytämään tutkimuksen kannalta keskeiset asiat. Usein kvalitatiivisen aineiston analysointi muotoutuu kuitenkin teemoittelussa sitaattikokoelmaksi, joka on sinänsä mielenkiintoinen, mutta kovin syvällisiä analyyseja ja johtopäätöksiä niistä ei voida tehdä. (Eskola & Suoranta 2001, 161, 174–175.)

Valittuja teemoja voidaan tuoda tekstissä esille neljällä eri tavalla. 1) Tekstikatkelmaa voidaan käyttää perustelemaan tutkijan tekemää tulkintaa. 2) Aineistosta lainattu sitaatti voi toimia aineistoa kuvaavavana esimerkkinä. 3) Lainausta voi elävöittää tekstiä ja 4) aineistosta voidaan pelkistää tiivistettyjä kertomuksia. (Eskola & Suoranta 2001, 176.)

Laadullinen analyysi jaetaan usein induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin. Tämä jako perustuu päättelylogiikkaan, joka on tutkimuksessa joko yksittäisesti yleiseen (induktiivinen) tai yleisesti yksittäiseen (deduktiivinen) etenevää (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Työssäni aineistanalyysi etenee deduktiivisesti eli käsittelen ensin teemoja (mm. kasvatuskumppanuus, asiakaslähtöisyys) ja sitä kautta etenen kyselyyn vastanneiden työntekijöiden kokemuksiin.

Sisällönanalyysissä aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia etsien ja asioita tiivistäen. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa tarkastellaan jo valmiiksi tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tutkimuksen

tulokset laajempaan asiayhteyteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105.) Saadusta aineistosta oli helppo löytää eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä, sillä vastauksia oli kohtalaisen vähän. Toisaalta oli myös todella mielenkiintoista lukea, miten samalla ja eri tavalla samaa työtä ja samanlaisen kohderyhmän kanssa työtä tekevät ihmiset asioita tulkitsevat ja näkevät. Pienessä vastausjoukossa on tietenkin se vaara, ettei vastausjoukko anna todellista kuvaa tutkittavasta asiasta, mutta analysoimalla vastauksia kokonaisuuksina, saadaan laajempi kuva ja ymmärrys yhteen vastaukseen vaikuttavista tekijöistä. Toisaalta, koska minulla oli melko pieni vastaajamäärä siihen nähden kuinka paljon yhteensä Isolan kaupungin päiväkodeissa ja Pienolan kunnassa työskentelee henkilökuntaa varhaiskasvatuksen saralla, pystyin analysoimaan ja tutkimaan vastauksia tarkasti ja saamaan niistä mahdollisimman suuren hyödyn irti.

4 TUTKIMUSTULOKSET

4.1 Kuinka kasvatuskumppanuus rakentuu maahanmuuttajaperheiden kanssa ja onko siinä eroa kantaväestön perheisiin verrattuna?

Ensimmäiseen kysymykseen sain melko selkeän vastauksen. Kyselyssä selvisi, että maahanmuuttajalapsen aloittaessa päivähoidossa, on hänen vanhempiansa kanssa tehtävä yhteistyö ja kasvatuskumppanuuden rakentuminen työläämpää kuin kantaväestön lapsen vanhempien kanssa. Tämän katsottiin johtuvan yhteisen kielen puuttumisesta ja kulttuurisista eroavaisuuksista. Yhteistyön lähtiessä käyntiin päiväkodin henkilökunta katsoi, että he pystyvät avoimesti keskustelemaan maahanmuuttajalapsen vanhempien kanssa heidän lasta koskevista asioista. Puolestaan luottamussuhteen syntyminen maahanmuuttajalapsen vanhempien kanssa voi tapahtua viiveellä, koska epäluottamusta aiheuttaa maahanmuuttajaperheiden välinpitämättömyys päiväkodin käytänteitä kohtaan. Useat vastaajat epäilivät tämän välinpitämättömyyden johtuvan siitä, että tieto ei yksinkertaisesti kulje työntekijöiden ja vanhempien välillä. Kantaväestön perheisiin nähtiin se eroavaisuus, joka johtuu yhteisen kielen puuttumisesta ja tämä johtaa väärinkäsityksiin ja synnyttää epäluottamusta aluksi ja näin ollen hidastaa hyvän kasvatuskumppanuuden syntyä.

”Luulenpa, että mamulaiset saattavat haluta vielä syvempää kasvatuskumppanuutta, mutta kielen takia eivät siihen kykene” (vastaaja 13)

”Kasvatuskumppanuuden rakentumiseen mamuperheiden kanssa menee oikeesti enemmän aikaa” (vastaaja 12)

”Yleensä tasavertainen kommunikointi vanhempien kanssa on onnistunut, se vaatii molempienpuolista kulttuurien avustamista. Olen ollut tekemisissä uhkaavasti käyttäytyvien vanhempien kanssa, tällöin avoin keskustelu ei onnistunut.” (vastaaja 36)

Luottamussuhteen rakentumiseen menevästä ajasta oltiin kyselyssäni hyvin yksimielisiä maahanmuuttajaperheiden kohdalla. Vastauksista ilmeni, että luottamussuhteen rakentuminen voi ottaa enemmän aikaa maahanmuuttajaperheiden kanssa verrattuna suomalaisiin perheisiin. Yleisimmäksi syyksi tähän määriteltiin yhteisen kielen puuttuminen. Kyselyn kommentit osoittivat sen, kuinka tärkeää kasvatuskumppanuuden rakentumisen kannalta on päiväkodin henkilökunnan ja vanhempien välinen tasavertainen keskustelu.

”Ainahan se tulkin avulla käyty keskustelu on jäykempää ja parempi/syvällisempi yhteistyö tulee vasta vuosien kuluttua”. (vastaaja 19)

”On tosi iso asia, että on yhteinen kieli. Tulkin käyttökään ei ole aina sama asia kuin yhteinen kieli (ei koskaan!)” (vastaaja 2)

”Luotto syntyy, kun ollaan avoimia ja keskustellaan” (vastaaja 33)

Kyselystäni nousi esille myös se, kuinka tärkeänä henkilökunta pitää sitä, että heillä on aikaa kertoa vanhemmille nämä heitä kiinnostavat kuulumiset lapsen päivästä. Usea niiden päiväkotien työntekijöistä, jotka kyselyyni vastasivat, viestittivät, että heillä on vielä niin hyvä tilanne henkilökunnan määrässä, että heillä on aikaa jutellakin perheiden kanssa päivän päätteeksi.

”Yhteistyö oli erittäin mukavaa. Olivat ystävällisiä ja sympaattisia ihmisiä, joiden kanssa oli helppo keskustella päivän tapahtumista” (vastaaja 1)

”Vielä ainakin toistaiseksi on niin hyvä tilanne meillä, et ole tarpeeks henkilökuntaa ja aikaa kertoa päivän tapahtumista rauhassa vanhemmille.” (vastaaja 12)

4.2 Mikä merkitys yhteisellä kielellä on?

Toinen kysymys koski yhteisen kielen merkitystä. Tuloksista painottui selvästi se, että

yhteistyö ilman yhteistä kieltä poikkeaa kantaväestön kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Välillä yhteisen kielen puuttuminen tuottaa hankaluuksia päiväkodin arjesta selviämisessä ja varsinkin päiväkodin aloitus vaiheessa syntyy helposti väärinymmärryksiä, kun osapuolet eivät tule täysin ymmärretyiksi keskenään. Kyselyn tuloksista ilmene myös, että maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävä yhteistyö koetaan kuitenkin tärkeäksi ja siihen suhtaudutaan samalla tavalla kuin kantaväestön kanssa tehtävään yhteistyöhön. Yhteisen kielen puuttumisen ei anneta nousta esteeksi hyvälle kasvatuskumppanuudelle ja yhteistyölle.

”On tosi iso asia, että on yhteinen kieli. Tulkin käyttökään ei ole sama asia kuin yhteinen kieli (ei koskaan!) (vastaaja 2)

”Luulenpa, että mamulaiset saattavat haluta vielä syvempää kasvatuskumppanuutta, mutta kielen takia eivät siihen kykene” (vastaaja 13)

”Suomalaisten käytänteiden ymmärtämisen vaikeus saattaa hankaloittaa vaikeiden asioiden puheeksi ottamista. Esimerkiksi terapeuttien mukana olo lapsen palaverissa tai kurinpitoon liittyvät eroavaisuudet. ruumiillisen kuroittamisen kielto ja siihen liittyvät seuraamukset.” (vastaaja 19)

Kyselyssä ilmeni, että osa päiväkotien henkilökunnasta pystyi käymään avointa dialogia tulkin avustuksella, vaikkakin yhteinen kieli puuttui. Dialogi ei kuitenkaan välttämättä aina onnistu. Kyselyistä nousi seuraavanlainen tapaus esille: tulkin ollessa paikalla, on henkilökunnalle jäänyt välillä sellainen tunne ja kuva, että tulkki ei käännä kaikkea, mitä perheen kanssa keskustellaan. Henkilökunta oli tehnyt tämän päätelmän vanhempien ilmeistä ja eleistä. Mutta niinhän sitä sanotaan, että ilmeet ja eleet kertovat enemmän kuin puhe. Tämä tapaus todistaa sen, että pelkän tulkin avulla ei voida saavuttaa avointa dialogia, vaan päivähoitohenkilökunnan puheen avuksi tarvitaan myös muita työkaluja.

”Kyllä pystymme puhumaan heidän kanssaan kaikesta avoimesti.” (vastaaja 14)

”Joskus tulee sellainen olo, että tulkki ei käännä kaikkea, mitä perheellemme haluamme sanoa. Tulee tunne, että tulkki ei halua kääntää negatiivisia asioita perheelle.” (vastaaja 22)

Yhdestä vastauslapusta nousin esiin myös esimerkki siitä, mikä merkitys yhteisellä kielellä on lapsilla keskenään. On luonnollista, että lapsilla ilmeet ja eleet merkitsevät leikeissä paljon, välillä jopa enemmän kuin puhuttu kieli, mutta kieltäkin tarvitaan.

”Usein lapsi voi oppia suomenkielen nopeammin kuin vanhemmat, varsinkin, jos molemmat vanhemmat ovat maahanmuuttajia ja näin lapsi voi toimia tulkkina. Kerran erään voimakastahtoisen maahanmuuttajapojan käyttämä ei mikään- kieli tarttui ryhmän muutamaa muuhun lapseen. Lausahdukset eivät tarkoittaneet mitään, mutta ne toimivat leikeissä aikansa, kunnes siihen oli aikuisten puututtava, kun kukaan heistä ei enää leikeissä puhunut mitään kieltä. Kannustimme muita lapsia puhumaan suomea, jotta m.poikakin oppisi sitä.” (vastaaja 27)

4.3 Missä asioissa yhteisen kielen puuttuminen tuottaa ongelmia?

Kolmannella tutkimuskysymyksellä hain vastausta siihen, missä kaikissa asioissa yhteisen kielen puuttuminen tuottaa hankaluuksia. Vastaus oli hyvin selkeä eli arkipäivän asioissa, kuten sovittujen sääntöjen noudattamisessa, vanhempien velvollisuuksissa ja ymmärretyksi tulemisessa.

”Kuvien ja elekielen käyttö on helpottanut ymmärrystä säännöistä. Silti tuntuu, että tarvittaisiin jokin uusi työkalu, mikä helpottaisi näiden säännösten ymmärtämistä. (vastaaja 28)

”Ehkä heidän on vaikeaa ymmärtää strukturoidun arjen merkitystä, myös tarkoituksenmukainen vaatetus tuottaa ongelmia.” (vastaaja 11)

Kyselyn yksimielinen vastaus molemmilla paikkakunnilla oli se, että eniten kulttuurierot ja yhteisen kielen puuttuminen näyttäytyvät arjen käytänteissä, kuten siinä, että lapsi pitää hakea sovittuun aikaan päiväkodilta pois. Näistäkin on selvitty ajan kanssa ja perheet ovat ymmärtäneet pikku hiljaa suomalaisen päivähoitokulttuurin käytänteitä yhä paremmin ja paremmin.

”Alussa ongelmia tuotti maamme selkeät säännöt, täällä ei voi tehdä asioita sinne päin, se ei vaan ole meidän kulttuuria” (vastaaja 36)

Mieltäni ilahdutti tutkimuksen tuloksista Pienolassa erityisesti se, kuinka luovia ratkaisuja päivähoiton henkilöstö keksiikään, esimerkiksi ystävän käyttö tulkkina.

”Kysyimme perheeltä tilataanko tulkki Oulusta vai olisiko teillä joku ystävä, joka osaisi auttaa. Ystävä löytyi ja keskustelu oli varmasti avoimempaa tämän johdosta, kun ei ollut vieraita ihmisiä läsnä” (vastaaja 38)

Teettämästäni kyselystä selvisi, että asiakaslähtöisyys poikkeaa hiukan totutusta maahanmuuttajaperheiden kohdalla. Pieni osa vastaajista oli sitä mieltä, että se ei juuri poikkeaa, mutta moni vastaajista viestitti, että ottaa oman aikansa ennen kuin perheet uskaltavat ilmaista omia toiveitaan omien lastensa suhteen. Osa koki asiakaslähtöisyyden hiukan työläämpänä syystä, että ei ole yhteistä kieltä. Myös yhteydenpidon kerrottiin olevan tiiviimpää alussa, mutta tasoittuvan ajan kanssa.

”Ei poikkeaa. Pidämme ihan samanlaisena perheenä kuin muidenkin lasten perheitä” (vastaaja 40)

”Perusasioita käydään läpi enemmän kuin suomalaisten perheiden kanssa ja vie enemmän aikaa mieltä työntekijöiltä.” (vastaaja 3)

”Maahanmuuttajaperheet eivät ehkä uskalla ensiksi ilmaista toiveitaan lapsensa suhteen, myöhemmin (1-2 vuoden kuluttua) kyllä.” (vastaaja 14)

”Onhan asiakaslähtöisyys erilaista, jos ei ole yhteistä kieltä.” (vastaaja 5)

Selvitin myös, oliko henkilökunta kohdannut maahanmuuttajaperheiden kohdalla päiväkodin säännösten ymmärtämisessä ongelmia. Vastauksista kävi ilmi, että erityisesti juuri näiden päiväkodin jokapäiväisten säännösten ymmärtämisessä oli ollut ongelmia, jotka olivat henkilökunnan mukaan johtuneet yhteisen kielen puuttumisesta. Ongelmia oli tuottanut esimerkiksi tuonti- ja hakuajat, sairaiden lasten hoitoon tuonti, säähän sopivien vaatteiden pukeminen lasten päälle. Vastuksissa henkilökunta oli nostanut esille sen, että päivittäisiä säännöksiä on laitettu kuvina maahanmuuttajaperheiden lasten reissuvihkoihin.

”Välillä on ollut ongelmia ihan käytännön asioiden ja aikataulujen ymmärtämisessä (esimerkiksi vaatetus, retkiasiat, poissaoloilmoitukset). Olemme näin pyrkineet laittamaan informaation kuvina lasten reissuvihkoihin.”
(vastaaja 6)

”Kyllähän sitä yrittää luoda positiivista Suomi-kuvaa uusille perheille ja kertoa, että pakkaneinkin on ihan kiva juttu, kun siihen tottuu.” (vastaaja 27)

”Toin kerran yhdelle perheelle omien lasten pieneksi jääneitä toppavaatteita, jotta he saisivat edes vähän positiivisemmän kuvan Suomen talvesta ja pakkasesta, kun olisi lämmintä päälle pantavaa. (vastaaja 18)

Kyselystä selvisi, henkilökunnan olevan sitä mieltä, että omahoitajuus toimii maahanmuuttajaperheiden kanssa hyvin. Erityisen positiiviseksi koettiin se, että omahoitajuuden myötä perheille saadaan ainakin yksi ”varsinainen luottotyöntekijä” päiväkodista.

”Omahoitajuus on tosi jees juttu juuri maahanmuuttajaperheiden kohdalla.” (vastaaja 9)

”On tosi hyvä juttu perheiden kannalta, että heillä on se yksi työntekijä ainakin kelle voi kertoa kaiken” (vastaaja 17)

Luottamussuhteen rakentumiseen menevästä ajasta oltiin kyselyssäni hyvin yksimielisiä maahanmuuttajaperheiden kohdalla. Vastauksista ilmeni, että luottamussuhteen rakentuminen voi ottaa enemmän aikaa maahanmuuttajaperheiden kanssa verrattuna suomalaisiin perheisiin. Yleisimmäksi syyksi tähän määriteltiin yhteisen kielen puuttuminen. Kyselyn kommentit osoittivat sen, kuinka tärkeää kasvatuskumppanuuden rakentumisen kannalta on päiväkodin henkilökunnan ja vanhempien välinen tasavertainen keskustelu.

”Ainahan se tulkin avulla käyty keskustelu on jäykempää ja parempi/syvällisempi yhteistyö tulee vasta vuosien kuluttua”. (vastaaja 19)

”On tosi iso asia, että on yhteinen kieli. Tulkin käyttökään ei ole aina sama asia kuin yhteinen kieli (ei koskaan!)” (vastaaja 2)

”Luotto syntyy, kun ollaan avoimia ja keskustellaan” (vastaaja 33)

Kyselystäni nousi esille myös se, kuinka tärkeänä henkilökunta pitää sitä, että heillä on aikaa kertoa vanhemmille nämä heitä kiinnostavat kuulumiset lapsen päivästä. Usea niiden päiväkotien työntekijöistä, jotka kyselyyni vastasivat, viestittivät, että heillä on vielä niin hyvä tilanne henkilökunnan määrässä, että heillä on aikaa jutellakin perheiden kanssa päivän päätteeksi.

”Yhteistyö oli erittäin mukavaa. Olivat ystävällisiä ja sympaattisia ihmisiä, joiden kanssa oli helppo keskustella päivän tapahtumista” (vastaaja 1)

Kyselyyn vastaajien mielestä tasavertaisessa ja avoimessa vuoropuhelussa oli koettu ongelmia. Kyselyn perusteella päiväkodin henkilökunnalla oli epäilyksiä siitä, saavatko maahanmuuttajaperheen vanhemmat kerrottua kaikkea heidän lastaan koskevia asioita oikein päiväkodinhenkilökunnalle. Muutama kommentti osoitti sen, että kasvatuskumppanuus voi lähteä rakentumaan vasta, kun maahanmuuttajaperheiden vanhemmat ovat selvillä päiväkodin arjesta ja siihen sisältyvistä elementeistä. Perusasioiden ollessa selvillä voidaan keskusteluissa syventyä muihin aiheisiin.

”Voihan olla, etteivät mamulaiset saa toiveitaan meille ymmärretyksi. Esi-merkiksi kerran yhden lapsen kohdalla oli paljon ongelmia hakuaikojen suhteen, joiden selventämiseen meni paljon aikaa.” (vastaaja 10)

”Olen pystynyt avoimesti keskustelemaan tulkkien avustuksella ja vanhempi ymmärsi vähän suomenkieltä.” (vastaaja 42)

”Puhelimessa, vihkön välityksellä ei mitenkään onnistunut saada omia näkemyksiä selviksi, mutta kun tapasimme kasvokkain ja eleet ja ilmeet tuli mukaan, nii se vähän helpotti” (vastaaja 25)

Tämä seikka nousi myös kyselystäni esille muutamissa vastauksissa.

”Toisten kanssa luottamus rakentuu nopeasti, mutta on myös perheitä joiden kanssa luottamussuhdetta ei kovasta yrityksestä huolimatta saa rakennettua. Perheiden taustoilla ja kokemuksilla on suuri vaikutus siihen, kuinka nopeasti luottamus syntyy.” (vastaaja 13)

”Taustat vaikuttavat, toiset oppivat luottamaan helpommin kuin toiset.” (vastaaja 28)

4.4 Mihin asioihin päiväkodin henkilöstä kaipaa apu?

Viimeinen tutkimuskysymys koski tulevaisuutta ja sitä, mihin päiväkodin henkilöstö kaipaasi apua. Vastaukseksi sain, että aina yhteistyö päiväkodin henkilökunnan ja maa-hanmuuttajaperheiden välillä ei suju saumattomasti ja ristiriitoja voi syntyä pienistäkin käytännön asioista, kuten ajankäytöstä tai pukeutumisesta sään mukaisella tavalla. Tähän ehdotettiin ratkaisuksi uutta työkalua. Useammassa vastauksessa ehdotettiin perheille jaettavaa selkokielistä opasta, jossa voisi käyttää kuvia vielä apuna selventämässä. Oppaan tulisi olla hyvin selkeä ja siihen olisi laitettava vain ne kaikkein tärkeimmät asi-

at koskien arkea ja arjen käytänteitä. Lisäksi useammassa vastauslapussa nousi esiin koulutuksen tarve eri kulttuureista.

”Selkokielineen opas olisi jees juttu jaettavaksi perheille” (vastaaja 6)

”Varmasti monikulttuurisella koulutuksella olisi meille hyvää antia.” (vastaaja 15)

”Oli hyvä saada täsmäkoulutusta maahanmuuttajaperheiden kanssa työskentelyyn ja heidän kulttuurinsa tuntemiseen.” (vastaaja 32)

”Hyvin tärkeää on mielestäni olla perheille saatavilla ja valmis vastaamaan kysymyksiin ja tarvittaessa myös ottamaan selvää, jos jotain ei tiedä. Se auttaa luomaan tiiviimpää yhteydenpitoa ja luo tilaa myös lapsen asioista keskustelemiselle pelkkien käytännön asioiden sijaan.” (vastaaja 45)

”Toivoisin, että joskus saisimme valmiin oppaan jaettavaksi perheille, jossa olisi kompaktissa ja selkeässä paketissa kerrottu päiväkodin tärkeimmät säännöt ja tavat!! Se helpottaisi taatusti sekä meidän että perheiden arkea. Kuvia voisi käyttää siinä hyvänä lisänä tuomaan vielä lisää selkeyttä...” (vastaaja 31)

5 POHDINTA

5.1 Yhteenveto

Suomalainen yhteiskunta on muuttunut viime vuosikymmenen aikana maahanmuuttajien myötä yhä monikulttuurisemmaksi. Maahanmuuttajaperheiden lukumäärän lisääntyminen Suomessa vaikuttaa luonnollisesti myös varhaiskasvatuksen henkilöstön työskentelyyn Suomessa. Varhaiskasvatuksen parissa työskentelevän henkilökunnan tulee ottaa huomioon työssään eri kulttuuritaustaisten perheiden oma kulttuuri ja sen mukana tulevat käytänteet. Samalla maahanmuuttajaperheiden tulee sopeutua suomalaiseen yhteiskuntaan ja ymmärtää maamme tapoja ja käytänteitä. On hyvä muistaa, että monille maahanmuuttajaperheille päivähoitotoiminta on täysin vieras ja uusi asia. Tämä vaatii henkilökunnalta ymmärrystä ja kärsivällisyyttä jaksaa opastaa ja kertoa perheille samojakin asioita useampaan kertaan.

Kyselyn vastauksia lukiessa tuli usein ilmi, että työntekijät kaipaisivat jotain uutta työkalua yhteistyöhön ja erityisesti yhteisen kielen puuttumisen tuomiin ongelmiin päiväkoteihin. Monessa vastauksessa ehdotettiin selkokielisen oppaan tekemistä päiväkoteihin, jonka voisi heti maahanmuuttajalapsen aloittaessa päiväkodin jakaa kodeilla. Oppaan tulisi olla mahdollisimman selkeä ja yksinkertainen ja siihen tulisi laittaa tiedot ai-noastaan päiväkodin jokapäiväiseen arkeen liittyen. Tämmöisen oppaan laatiminen ei vaatisi paljoa ja helpottaisi varmasti päiväkodin arkea, niin työntekijöiden kuin perheidenkin näkökulmasta katsottuna.

Syy, miksi halusin tutkia maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävää yhteistyötä, on, että haluaisin itsekin työskennellä heidän kanssaan tulevaisuudessa. Minua kiehtoisi tulevaisuudessa S2-opetus sekä muu opetustyö, jossa saa olla tekemisissä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja perheiden kanssa.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Se, kuinka luotettava tämä tutkimus on, kun siihen osallistui vain viiden eri päiväkodin henkilöstö ja perhepäivähoitajia, on hyvin suuntaa antava sen suhteen, mikä on Isolan kaupungissa ja Pienolan kunnassa tällä hetkellä tilanne päiväkodin henkilöstöllä suhteessa maahanmuuttajaperheisiin. Isolassa vallitsee pääsääntöisesti hyvä asenne maahanmuuttajaperheitä kohtaan. Heitä on kuitenkin kaupungissa paljon ja lisää muuttaa vuosittain. He ovat iso osa päiväkotienkin arkea. Tähän kaupungin pitäisi osata vastata, esimerkiksi selkokielellisellä oppaalla ja koulutuksilla. Pienolan kunnasta tutkimus antaa melko luotettavan tuloksen, sillä kyselyyn vastasi lähes jokainen työntekijä, kellä on kokemusta työskentelystä maahanmuuttajaperheiden kanssa yhteistyöstä.

Tutkimusetiikka korostaa tutkimusaineiston ja tutkittavien suojaan liittyviä seikkoja (Kuula 2006, 25). Kerätyn aineiston kohdalla täytyy turvata, että aineisto pysyy oikeissa käsissä ja että luvattuna tutkittavien henkilöllisyys säilyy anonyymina koko tutkimuksen ajan, myös tuloksissa (Vilka 2005, 35). On tutkijan tehtävä selvittää tutkittavilla ennen tutkimukseen osallistumista, kuinka anonymiteetti turvataan ja tutkimuksessa tutkijan pitää käyttää numerointia tai koodia (Mäkinen, 2006, 93). Minä käytin tässä tutkimuksessa numerointia vastaajista. Luottamuksellisuudella on tutkimuksessa valtava merkitys. Vastaajien on helpompi vastata rehellisesti ja ylipäänsä ottaa osaa tutkimukseen, kun he tietävät tietojensa pysyvän salassa.

Aineiston säilytykseen liittyviä asioita tulee harkita perusteellisesti. Tutkija ei voi luovuttaa keräämäänsä aineistoa eteenpäin, jos ei ole varma, että se säilytetään huolella. On hyvin tärkeää varmistaa anonymiteetin säilyminen myöhemminkin. Tutkimusaineisto voidaan hävittää tutkimuksen jälkeen, mutta ne osat joihin argumentit ja analyysi perustuvat, voidaan tarvittaessa säilyttää. Jos aineisto täytyy arkistoida, tulee arkistoinnin tarve harkita ja pohtia huolellisesti ja perusteellisesti. (Mäkinen 2006, 120.)

5.3 Erot Isolan ja Pienolan välillä

Kovinkaan merkittäviä eroja ei Isolan ja Pienolan välillä vastaajien keskuudessa muodostunut. Kuten jo aiemmin kirjoitin, vastasivat Pienolassa kutakuinkin kaikki, joilla kokemusta maahanmuuttajista oli, kyselyyni. Sävy oli hyvin positiivinen kaikissa lomakkeissa.

Tämä ilahdutti minua suuresti, sillä Pienolahan on jo saamelaisuuden ansioista monikulttuurinen kunta. Tutkimuksesta voisi äkkiseltään päätellä, että kuntaan mahtuu monta eri kulttuurin edustajaa elämään sulassa sovussa. Toki sillä voi olla vaikutusta, että Pienolassa maahanmuuttajia on vähän asukasmäärään nähden, toisin kuin Isolassa.

Mutta myös Isolassa sävy maahanmuuttajia kohtaan oli hyvin ilahduttava ja positiivisella mielellä heihin kaupungissa suhtauduttiin eikä yhteistyötä koettu liian vaativaksi. Toki Isola kyselylomakkeista nousi enemmän epäkohtia esiin, esimerkiksi yhteisen kielen suhteen, mutta tämä johtunee siitä, että kyselyyn oli enemmän vastaajia.

Kaiken kaikkiaan sain tutkimuksesta sellaisen kuvan, että yhteistyötä yli kulttuurirajojen arvostetaan puolin ja toisin ja se koetaan tärkeäksi molemmilla paikkakunnilla.

5.4 Tulosten tarkastelua teoriaan

Mielestäni tulokset eivät juuri poikkea teorian tietoudesta, mitä ensiksi luin, kun tätä gradua aloin kirjoittaa ja tehdä tutkimusta. Esimerkiksi kasvatuskumppanuusajattelu pohjautuu seuraaville käsityksille: sekä vanhemmilla että ammatti-ihmisillä on olennaista tietoa lapsesta, kumppanuus perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen ja vanhemmilla ja ammatti-ihmisillä on yhteisiä tavoitteita lapsen kasvatuksessa (Karila 2006, 93). Nämä samat seikat nousivat kyselyissä esille. Toki vastauksista nousi esille se, että kasvatuskumppanuuden rakentuminen ottaa yleensä enemmän aikaa maahanmuuttajaperheillä kuin kantaväestön perheillä, mutta näitä samoja arvoja painotettiin vastaajien kohdalla kuin mitä teoriassa on kirjoitettu. Mutta molemmin puoleista luottamusta painotettiin kyselyn vastauksissa.

Kumppanuudessa vanhemmat ja ammatti-ihmiset työskentelevät yhdessä. Näin ollen sekä vanhemmilla että työntekijöillä on erilaista tietoa lapsesta. Kumppanuudessa on merkityksellistä, kuinka työntekijä välittää oman ammatillisen osaamisensa vanhemmille. Kumppanuuteen perustuvassa vuorovaikutuksessa varhaiskasvattaja jakaa lapseen liittyviä havaintoja, käsityksiä, tietoa, kokemuksia ja ymmärrystä perheille kunnioittavasti, asiallisesti ja arkisesti. Kasvatuskumppanuudessa tavoitteena on jo päivähoitosuh-

teen alussa luoda riittävän vakaa luottamus myös hankalien asioiden puheeksi ottamiseksi. Tätä luottamusta tarvitaan myös tavanomaisiin kasvatuskeskusteluihin. (Kaskela & Kekkonen 2006, 21.) Tämä kohta nousi erityisesti kyselyn kautta esille. Työntekijät painottivat selvästi sitä, kuinka tärkeätä on saada perheille oikeata tietoa välitettyä heidän lapsestaan ja siitä, kuinka päivä on mennyt ja päiväkodin käytänteistä. Tässä kohdassa yhteisen kielen puuttuminen nousi välillä ongelmaksi, kun saattoi tulla tahattomia väärinymmärryksiä puolin ja toisin kun ei aina ymmärretty heti toisia.

Yksi selkeäkö eroavaisuus teorian ja kyselyn tulosten perusteella oli siinä, kuinka juuri vuoropuhelussa oli ollut ongelmia. Vanhempien ja henkilöstön väliset kasvatuskeskustelut ovat kasvatuskumppanuuden kehittymisen ja syventymisen keskeisiä areenoita. Keskustelujen tapahtumat muovaavat merkittävällä tavalla kumppanuussuhdetta. Puheessaan sekä vanhemmat että työntekijät ilmentävät lasta, kasvatusta ja päivähoidon käytäntöjä koskevia perususkomuksiaan. Se tapa, jolla keskustelukumppanit kuulevat ja tulkitsevat toistensa uskomuksia, on kasvatuskumppanuuden kehittymisen kannalta ratkaisevaa. Keskustelut ovat sidonnaisia arjen tilanteisiin, mutta myös laajoja kulttuurisia merkitysmailmoja sisältäviä. Keskustelukäytäntöjen kehittäminen aidosti kumppanuuden pohjalta edellyttää huomion suuntaamista niiden sisältöön ja kulkuun. Syvällistä kumppanuutta ei synny pelkästään tiedon välittämisen tai vaihtamisen kautta, vaan tarvitaan myös jaettuina tulkintoja ja yhteistä päätöksentekoa. (Karila 2006, 107–108.)

Kyselyyn vastaajien mielestä tasavertaisessa ja avoimessa vuoropuhelussa oli koettu ongelmia. Kyselyn perusteella päiväkodin henkilökunnalla oli epäilyksiä siitä, saavatko maahanmuuttajaperheen vanhemmat kerrottua kaikkea heidän lastaan koskevia asioita oikein päiväkodinhenkilökunnalle. Muutama kommentti osoitti sen, että kasvatuskumppanuus voi lähteä rakentumaan vasta, kun maahanmuuttajaperheiden vanhemmat ovat selvillä päiväkodin arjesta ja siihen sisältyvistä elementeistä. Perusasioiden ollessa selvillä voidaan keskusteluissa syventyä muihin aiheisiin.

5.5 Tulosten merkitys

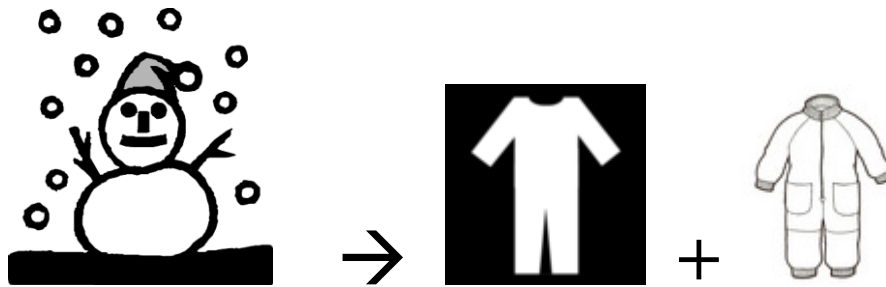
Tulosten merkityksellisin seikka oli ehdottomasti se, että kuinka vähän päivähoidon henkilökunta on vaatimassa, jotta arjesta saataisiin sujuvampaa. He eivät vastauksissaan

toivoneet muuta kuin selkokielistä opasta ja lisäkoulutusta liittyen maahanmuuttajiin. Selkokielinen opas olisi hyvin helppo toteuttaa esimerkiksi lopputyönä opiskelijalla. Itse laittaisin siihen kuvat selkeiden lauseiden lisäksi. Ajattelisin, että oppaaseen olisi hyvä laittaa tietoja päivän rutiineista, arjen käytänteistä. Sivuesimerkki voisi olla seuraavanlainen:

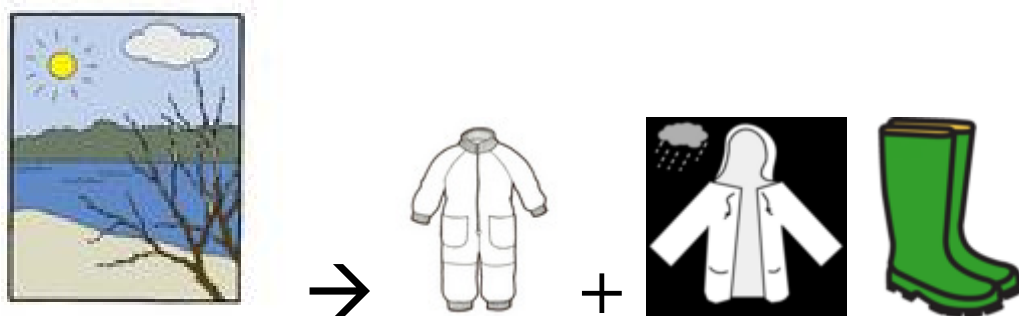
PUKEUTUMINEN

Päiväkotiin pukeudutaan sään mukaan.

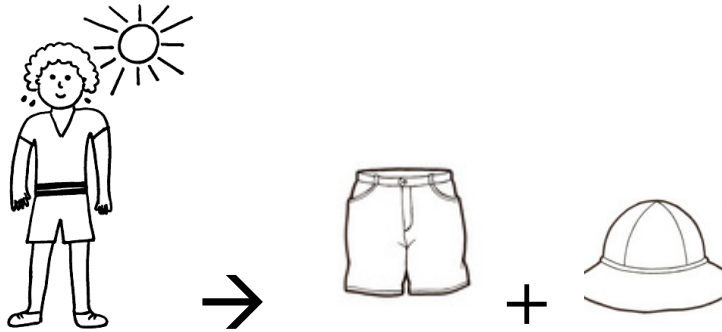
Talvella käytetään villa- ja toppavaatteita.



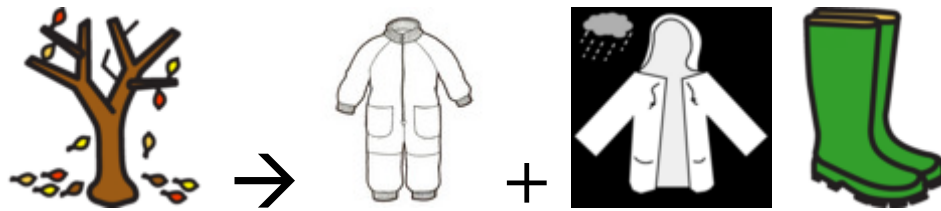
Keväällä käytetään ohuempaa ulkopukua ja kuravaatteita.



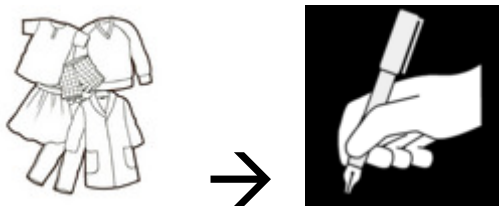
Kesällä käytetään kesävaatteita.



Syksyllä käytetään ohuempaa ulkopukua ja kuravaatteita.



Lapsen vaatteet tulee nimetä lapsen nimellä.



Tuo **varavaatteita** päiväkotiin.



Kun lapsi tuodaan aamulla päiväkotiin ja illalla haetaan kotiin, vanhemmat

itse riisuvat ja pukevat lapsen.

Kuvat apuna helpottaisi taatusti ymmärrystä ja lihavoidut kohdat korostaisivat kyseessä olevan tärkeä ja merkityksellinen asia. Toivottavasti joku tarttuu aiheeseen ja tekee selkokielisen oppaan päiväkoteihin jaettavaksi. Erityisesti Isolassa tätä opasta toivottiin kovasti. Pienolan vastauksista tämmöisen oppaan tarve ei niinkään korostunut.

5.6 Jatkotutkimusaiheet

Jatkotutkimuksena tästä olisi mielenkiintoista lukea myös, kuinka perheet kokevat nämä samat työntekijöiltä tutkitut asiat. Eroavatko perheiden ja työntekijöiden näkemykset kovastikin toisistaan vai ovatko he samoilla aaltopituuksilla toimivien ja parannusta kaipaavien asioiden suhteen?

Lisäksi voisi tutkia lasten ajatuksia ja toimintaa päiväkodissa sekä selvittää, miten lapset luovat kontakteja keskenään. Miten ystävyys ja yhteistyö toimivat ilman yhteistä kieltä? Miten opettaa lapsille sosiaalisia taitoja, kun ei ole yhteistä kieltä, kokevatko lapset yhteisen kielen puuttumisen hankalana ja ongelmallisena asiana?

Edelleen tärkeää olisi selvittää, miten moniammatillinen yhteistyö toimii maahanmuuttajaperheiden ja lasten kanssa. Millaisia hyviä käytäntöjä on luotu niin Isolassa kuin Pienolassa maahanmuuttajaperheiden tukemiseksi varhaislapsuudesta lähtien?

LÄHTEET

Alasuutari, Maarit 2003. Kuka lasta kasvattaa? Helsinki: Gaudeamus.

Alila, Kirsi & Kronqvist, Eeva-Liisa 2008. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Alitolppa-Niitamo, Anne & Söderling, Ismo 2005. Johdanto. Teoksessa Anne Alitolppa-Niitamo, Ismo Söderling & Stina Fågel (toim.) Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto, 7-12.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/> Viitattu 15.10.2014

Forsander, Annika, Ekholm, Elina & Saleh, Raya 1994. Monietninen työ haaste ammattitaidolle. Helsinki: Hakapaino Oy.

Gissler, Mika, Maili, Malin, Matveinen, Petri, Sarvimäki, Matti & Kangasharju, Aki 2006. Maahanmuuttajat ja julkiset palvelut. Helsinki: Hakapaino Oy.

Hammar-Suutari, Sari 2009. Asiakkaana erilaisuus – Kulttuurien välisen viranomais-toiminnan etnografia. Väitöskirja. Joensuu: Yliopistopaino.

Helsingin kaupunki. <http://www.helsinki.fi/> Viitattu 16.10.2014

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2002. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hujala, Eeva, Puroila, Anna-Maija, Parrila, Sanna & Nivala, Veijo 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.

Härkönen, Ulla 2003. Mitä varhaiskasvatus on? Saatavilla www-muodossa:
<http://sokl.uef.fi/juhlakirja/15UllaH.htm>. (Luettu 26.11.2014.)

Inarin kunta. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.inari.fi/fi/palvelut/sivistyspalvelut/paivahoito/varhaiskasvatussuunnitelma-ja-esiopetussuunnitelma.html>. (Luettu 9.11.2014.)

Jantunen, Timo 1996. Esiopetuksen lapsilähtöisyys. Teoksessa Timo Jantunen & Paula Rönnerberg (toim.) Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 11- 16.

Järvinen, Mervi, Laine, Anne & Hellman-Suominen, Kirsi 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Karila, Kirsti, Kinos, Jarmo & Virtanen, Jorma 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Kirsti Karila, Jarmo Kinos & Jorma Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–24.

Karila, Kirsti 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna-Raija Nummenmaa & Helena Ras-ku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy, 91–110.

Kaskela, Marja & Kekkonen, Marjatta 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta: opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kaskela, Marja & Kronqvist, Eeva-Liisa 2007. Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Helsinki: Stakes.

Kekkonen, Marjatta 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Väitöskirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Kinos, Jarmo 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa Eeva Hujala (toim.). Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 1-57.

Komi, Tiina 2011. Ihan tavallinen työpäivä. Lastentarha 2/11, 42–43.

Korpela, Helena 2005. Yhteistyö vanhempien kanssa. Teoksessa Kristiina Ikonen (toim.). Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa- opetus-suunnitelmantyyöstä käytäntöön. Opetushallitus, 38–43.

Kuukka, Ilona. 2000. Maahanmuuttajaopetuksen järjestelyjä ja haasteita. Teoksessa Ulla-Maija Ekebom, Merja Helin & Riitta Tulusto (toim.) satayksi KOULU ONGELMAA. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 126–133.

Kuula, Arja. 2006. Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus.

Kuuskoski, Eeva 2002. Kodin ja koulun yhteistyöhön aikaa, oivalluksia ja rahaa. Teoksessa KOTI JA KOULU - kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Kauhava: Kauhavan Kirjapaino, 5-6.

Kärkkäinen, Katarzyna 2011. Maahanmuuttajien integraatiosta. Teoksessa Johanna Lasonen & Jani Ursin (toim.) Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 258-281.

Lesonen, Unto 2002. Monenlaiset lapset: yhteistyötä maahanmuuttajaperheiden kanssa. Teoksessa KOTI JA KOULU - kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Kauhava: Kauhavan Kirjapaino 35–37.

Liebkind, Karmela 2001. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa Karmela Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi- Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Lujala, Elise 2008. Suomen julkisen varhaiskasvatuksen peruskiviä. Teoksessa Aili Helenius & Riitta Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat, Johdatus varhaiskasvatukseen ja –kehitykseen. Helsinki: WSOY, 203–214.

Malin, Maili & Anis, Merja 2011. Maahanmuuttajat hyvinvointivaltiossa. Teoksessa Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.) MUUTTAJAT. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 141–159.

Martikainen, Tuomas, Saari, Matti & Korkiasaari, Jouni 2013. Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Teoksessa Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.) MUUTTAJAT. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 23–54.

Monikulttuurinen varhaiskasvatus, pääkaupunkiseudun toimintamalli 2005–2007, Helsinki.

Mäkinen, Olli 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Niemi, Hannele 2000. Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä. Teoksessa Ulla-Maija Ekebom, Merja Helin & Riitta Tulusto (toim.) satayksi KOULU ONGELMAA. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 22-25.

Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: <http://www.oph.fi/> (Luettu: 5.11.2014.)

Oulun kaupunki. Päivähoito ja esiopetus. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.fi)
<http://www.ouka.fi/oulu/paivahoito-ja-esiopetus/> (Luettu: 24.9.2014.)

Owen, M. T, Ware, A. M & Barfoot, B. 2000. Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*. Elsevier.

Pietilä, Irma 2005. Teekkarin työkirja.

Paavola, Heini. & Talib, Mirja-Tytti 2010. Kulttuurinen monimuotoisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.

Powell, Douglas, R. 1991. How Schools Support Families: Critical Policy Tensions. *The Elementary School Journal*.

Raunio, Mika, Säävälä, Minna, Hammar-Suutari, Sari & Pitkänen, Pirkko 2011. Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat. Teoksessa Pirkko Pitkänen (toim.) *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. Tampere. Vastapaino, 17–50.

Ronkainen, Suvi, Pehkonen, Leila, Lindblom-Ylänne, Sari & Paavilainen, Eija 2011. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro.

Räty, Minttu 2002. *Maahanmuuttaja asiakkaana*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Sisäasiainministeriö. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.fi)
<http://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto> (Luettu 15.10.2014)

Sorsa, Minna 2002. *Asiakaslähtöisyys sosiaali- ja terveystalveissa*. Pro gradu-työ. Tampereen yliopisto.

Sosiaaliportti. Saatavilla www-muodossa: <http://www.sosiaaliportti.fi>. (Luettu 29.10.2014.)

Särkelä, Antti 2001. Välittäminen ammattina. Tampere: Vastapaino.

Taloustutkimus. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.taloustutkimus.fi/haku/?E*Q=kvalitatiivinen)
http://www.taloustutkimus.fi/haku/?E*Q=kvalitatiivinen (Luettu: 30.10.2014.)

Teräs, Marianne & Kilpi-Jakonen, Elina 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa Tuomas Martikainen, Pasi Saukkonen & Minna Säävälä (toim.) MUUTTA-JAT. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 184- 202.

Tuittu, Anne, Klemelä, Kirsti, Rinne, Risto & Räsänen, Meiju 2011. Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa Kirsi Klemelä, Anne Tuittu, Arja Virta & Risto Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 9- 34.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.

Valli, Raine 2002. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vilkka, Hanna 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Vuorio, Juha-Pekka. (toim.) 2001. Maahanmuuttajat ja monikulttuurisuus sosiaalipalveluissa. Selvityksiä 2001:12. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.

Liite 1.

Arvoisat päivähoidon ammattilaiset

Opiskelen Lapin yliopistossa kasvatustieteen maisteriksi. Teen tutkintooni kuuluvan tutkimuksen yhteistyöstä maahanmuuttajaperheiden kanssa päivähoidon henkilökunnan näkökulmasta. Yhteistyö on tärkeää ja vaativaakin. Tutkimukseni tarkoituksena on edistää päivähoidon toimintoja, tuoda esiin toiminnan laajuutta ja monipuolisuutta sekä tukea maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävää kasvatustyötä. Aihe on tärkeä, mutta sitä ei voi tutkia ilman yhteistyötä päivähoidon henkilökunnan kanssa!

Teiltä päivähoidon ammattilaisilta saatava tieto on ensiarvoisen tärkeää saadakseni oikeaa tietoa asiasta ja voidakseni tehdä tutkimukseni. Te olette asiantuntijoita. Pyydän teitä vastaamaan kysymyksiini mahdollisimman pian ja kirjoittamaan muutenkin kokemuksistanne. Toivon saavani monipuolisia kertomuksia. Kaikki kokemukset ovat arvokkaita.

Tutkimusaineiston käsittely on luottamuksellista. Käsittelen kertomukset nimettöminä, ja kirjoitan tutkimukseni niin, ettei vastaajia voi tunnistaa.

Pyydän vastamaan seuraaviin kysymyksiin ja palauttamaan vastaukset minulle mahdollisimman pian sähköpostitse ja viimeistään 17.11.2014 mennessä. Annan tarvittaessa lisätietoja puhelimitse tai sähköpostitse. Jos haluatte vastata paperiversiona, niin lähetän vastauskuoren ja postimerkin teille.

Kiitän jo etukäteen suuresti avustanne, ja odotan innolla vastauksianne.

Ystävällisin terveisin

Maria Arttijeff

sähköposti:

puh.

Taustakysymykset

1. Sukupuoli:
2. Ikä:
3. Työtehtävä päivähoidossa
4. Kuinka kauan olet ollut työssä varhaiskasvatuksessa/päivähoidossa?
5. Kuinka paljon Sinulla on kokemusta maahanmuuttajaperheiden kanssa käytävästä yhteistyöstä (kuinka monta lasta, kuinka monen vuoden ajan)

Entä maahanmuuttajalasten ikä ja sukupuoli:

Yhteistyö maahanmuuttajaperheiden kanssa

6. Miten tärkeänä pidätte maahanmuuttajalasten vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä?
 - a. erittäin tärkeänä
 - b. tärkeänä

- c. melko tärkeänä
- e. tarpeettomana

Miksi?

7. Miten hyvin yhteistyö onnistuu?
- a. erittäin hyvin
 - b. hyvin
 - c. kohtalaisesti
 - d. huonosti

Miksi?

8. Miten yhteistyö maahanmuuttajalasten vanhempien kanssa käynnistyy?

9. Miten teet yhteistyötä maahanmuuttajavanhempien kanssa? Millaisia muotoja yhteistyö saa?

10. Mitkä yhteistyömuodot onnistuvat ja mitkä tuottavat vaikeuksia?

11. Miten kerrot maahanmuuttajalasten vanhemmille päiväkotinne/kotinne säännöistä ym. käytännön asioista?

12. Onko näiden säännösten ymmärtämisessä ollut ongelmia? Jos on, niin millaisia ongelmia olet kohdannut?

13. Millaisia ongelmia yhteisen kielen puuttumisesta on seurannut ja miten olette niistä selviytynyt

14. Millainen käytäntö auttaisi onnistunutta kommunikointia?

15. Onko yhteydenpito tiiviimpää maahanmuuttajaperheiden kuin kantaväestön perheiden kanssa?

a. kyllä

b. ei

Miksi?

16. Onko asiakaslähtöisyys erilaista maahanmuuttajaperheiden kohdalla?

a. kyllä

b. ei

Miksi

17. Kasvatuskumppanuuden syntymisen edellytyksenä on tasavertainen kommunikointi vanhempien kanssa. Oletteko kokeneet, että pystytte avoimesti keskustelemaan maahanmuuttajaperheiden kanssa heidän lasta koskevista asioista? Jos ette pysty niin, mikä vaikeuttaa avointa keskustelua?

18. Kasvatuskumppanuudessa tavoitteena on jo päivähoitosuhteen alussa luoda riittävän vakaa luottamus myös hankalien asioiden puheeksi ottamiseksi. Koetteko, että luottamussuhteen luomiseen menee enemmän aikaa kuin kantaväestön perheiden kanssa? Jos aikaa menee enemmän luottamuksen rakentamiseen, niin osaisitteko kertoa syitä tähän?

19. Muita ajatuksia, kommentteja tai kokemuksia maahanmuuttajaperheiden kanssa käytävästä yhteistyöstä ja sen kehittämisestä

